

Формування діагностико-прогностичної компетентності магістра спеціальної освіти

Інститут Юрая Палеша в Левочі, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомбероку,
Словацька Республіка

В статті висвітлено одну із актуальних проблем підготовки фахівців другого рівня вищої освіти «магістр» спеціальної освіти. Сучасний стан реформування всіх ланок освіти в Україні привносить високі вимоги до педагогічних працівників закладів освіти. Особливо це значимо на етапі впровадження інтеграційних процесів та включення дітей з особливими освітніми потребами до загально-масового освітнього середовища. Освітні заклади (вищі, середні, дошкільні) проводять заходи щодо задоволення сучасних потреб суспільства, але невідкладною проблемою є дефіцит молодих та неупереджених педагогічних кадрів, озброєних не тільки фундаментальними й новітніми знаннями, передовими методичними напрацюваннями, а й необхідними як життєвими так і професійними компетентностями. Саме вміння працювати з сучасними дітьми різних категорій, в нестандартних умовах (інтеграція, інклюзія) приведе до очікуваних результатів. Спектр професійних компетентностей сучасного спеціального педагога досить широкий, утім, особливу важливість відіграє саме діагностико-прогностична компетентність. Формування цієї компетентності на етапі оволодіння магістерською програмою вищого навчального закладу забезпечить високий рівень впевненості випускника у власних силах щодо виконання функціональних обов'язків.

Ключові слова: магістр спеціальної освіти, компетентності, діагностика, прогнозування.

Вступ

Болонська конвенція (декларація), серед підписантів якої є Україна (2005) – документ спрямований на вивчення, узагальнення та пошук раціональних шляхів подальшого розвитку та реформування вищої освіти. Також важливим орієнтиром для розвитку вищої освіти став проект Тюнінг («Гармонізація освітнянських структур в Європі» – Tuning educational structures in Europe, TUNING (2000). Основними положеннями цих документів є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти. Серед підходів ключовим визнано компетентнісний, як нова парадигма вищої освіти. Тобто, крім знань, умінь, навичок випускник закладу вищої освіти другого (магістерського) ступеня має володіти професійними компетентностями, завдяки яким зможе впевнено зайняти робоче місце, послідовно реалізовувати потенційні можливості та успішно будувати професійну кар'єру. Повною мірою це стосується випускників магістерських програм галузі знань 01 «Освіта/ Педагогіка», зокрема, спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

Стан наукової розробки проблеми

Питання формування та розвитку професійних компетентностей випускників закладів вищої освіти в Україні зі спеціальності «Спеціальна освіта» досліджували науковці В. Гладуш, І. Дмитрієва, С. Миронова, М. Матвєєва, О. Мартинчук, І. Малишевська, Н. Савінова та інші. За підрахунками О. Мартинчук науковці виділяють від 5 до 15 професійних компетентностей [1, с.226], необхідних сучасному спеціальному педагогу для фахової організації та проведення освітнього процесу з дітьми з особливими освітніми потребами. На наш погляд, сьогодні ще недостатньо акцентовано увагу на формуванні діагностико-прогностичної компетентності спеціального педагога.

Мета дослідження полягає: у виявленні рівня сформованої діагностико-прогностичної компетентності випускників магістерських програм спеціальності «Спеціальна освіта».

Об'єктом дослідження виступає освітній процес закладів вищої освіти України, які мають магістерські студії за спеціальністю «Спеціальна освіта».

Методи дослідження

Теоретичні: аналіз і синтез наукової проблеми, вивчення освітньої документації (освітньо-наукових програм, робочих навчальних програм) спеціальності 016 «Спеціальна освіта», порівняння, узагальнення. Емпіричні: спостереження, опитування, анкетування. Математично-статистичні: коефіцієнт кореляції Пірсона, графічні матеріали.

Результати дослідження та їх обговорення

Ключовою фігурою в організації освітнього процесу спеціальних та інклюзивних закладів освіти (дошкільних і шкільних) є спеціальний педагог. Підготовка чи підвищення кваліфікації спеціального педагога в умовах вищої школи передбачає формування професійних компетентностей виходячи з основних видів діяльності: комунікативної, організаторської, консультативної, виховної, дидактичної, корекційно-розвивальної, оцінки освітніх потреб та розвитку дитини.

Саме наведені види діяльності є провідними і формують ключові професійні компетентності, якими треба оволодіти випускнику магістерської програми спеціальності «Спеціальна освіта». Аналіз освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти державних закладів вищої освіти «Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова», «Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара», «Університет менеджменту освіти» дає можливість узагальнити перелік професійних компетентностей, які формують у випускників магістерських програм: теоретико-методологічна; предметно-методична і предметно-діяльнісна; корекційно-педагогічна/корекційно-розвиткова; діагностично-прогностична.

Виходячи з предмету дослідження, нашим безпосереднім завданням було вивчення рівня діагностико-прогностичної компетентності, що досягають студенти після проходження повного курсу навчання. Ця компетентність необхідна в роботі спеціального педагога на посадах вихователя, вчителя, працівника інклюзивно-ресурсного центру. Зважаючи на те, що сучасна оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини (діагностика порушень розвитку) будеться на комплексному, міждисциплінарному знанні індивідуальних проблем дитини, передбачається спільна (командна) робота спеціального педагога з різними фахівцями в умовах освітнього середовища, кожен з яких робить свій внесок у розуміння структури порушення особи з особливостями психофізичного порушення.

Особливу значущість для спеціальних педагогів діагностико-прогностична компетентність має на сучасному етапі реалізації проекту Нової української школи, коли йде активне впровадження завдань щодо відкритості освіти для всіх дітей.

Упродовж тривалого часу в Україні діагностичною функцією займалися психолого-медико-педагогічні консультації (шкільні, районні, міські, обласні, центральна). В основі діяльності ПМПК був медичний підхід (в центрі уваги – діагноз дитини, здійснення оцінки в контексті діагнозу дитини, надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації хвороб, рекомендації батькам щодо обрання тієї чи іншої форми навчання).

Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. №545 на зміну ПМПК створено Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), в основі діяльності яких лежить соціальна модель розуміння інклюзії. Посади керівників та провідних працівників центрів мають право займати фахівці з вищою спеціальною освітою. Провідним видом діяльності центрів є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки дітей з 2 до 18 років. Вивчення особливостей розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами включає оцінку фізичного розвитку, стану здоров'я, загальних здібностей (когнітивних, регулятивних, комунікативних) тощо. Іншими словами, суттю діагностики індивідуальних досягнень є систематичний збір та професійний аналіз інформації про просування учня з психофізичними порушеннями в навчальному процесі та реалізації його потенційних можливостей.

Аналіз змісту магістерських програм свідчить, що діагностико-прогностична компетентність у студентів формується в процесі вивчення та засвоєння таких навчальних дисциплін: «Методологія та організація наукового дослідження» (4 кредити), «Професійна готовність вчителя спеціальної освіти до роботи в дітями з інвалідністю» (6 кредитів), «Інформаційні технології навчання в спеціальній освіті» (6 кредитів), «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця спеціальної освіти» (4 кредити). Практичні навички та вміння діагностичної компетентності формуються в ході виробничої і переддипломної практики та в період написання магістерських (дипломних) робіт (9 кредитів).

З метою перевірки рівня формування діагностико-прогностичної компетентності під час оволодіння магістерською програмою серед студентів проведено емпіричне дослідження. Програма дослідження включала два етапи: 1-й – відразу після вступу до магістратури (листопаді 2017 р.); 2-й – в період підготовки дипломної роботи (вересень 2019 р).

Дослідження проводилося в Державному вищому закладі освіти «Університет менеджменту освіти» (м. Київ), серед студентів, які навчаються за освітньо-професійними програмами «Спеціальна освіта», «Педагогіка інклюзивного навчання» спеціальності 016 «Спеціальна освіта» на 2-му (магістерському) рівні вищої освіти студентів (заочна форма навчання). Усі студенти мають вищу (педагогічну) освіту і працюють педагогічними працівниками закладів спеціальної та інклюзивної освіти.

Вибірка складала 47 осіб, які представляли 12 областей України (Вінницька, Дніпропетровська, Донецька, Житомирська, Закарпатська, Кіровоградська, Київська, Полтавська, Сумська, Чернігівська, Чернівецька, Черкаська). Вибірка відносно однорідна: 98 % жінки, віком до 25 років – 3 особи, від 25 до 35 років – 18 осіб, від 35 до 45 років – 19 осіб, від 45 до 55 років – 7 осіб.

Дослідження показало, що професійний рівень респондентів був різний. Збір відомостей про кваліфікацію та досвід роботи досліджуваних показав, що всі педагоги мають вищу професійну освіту. Відомо, що респонденти мають

такі кваліфікаційні категорії: 31 педагог (66%) мають вищу кваліфікаційну категорію; 10 педагогів (21 %) атестовані на першу кваліфікаційну категорію; 6 педагогів (13 %) мають другу кваліфікаційну категорію.

Педагоги займають різні педагогічні посади: 19% – вихователі (9 осіб) закладів дошкільної освіти, 81% – учителі (38 осіб), в тому числі і представники адміністрацій освітніх установ. Із 47 педагогів, які взяли участь у дослідженні, 47% пройшли курсову підготовку не пізніше п'яти років; 40% закінчили курси підвищення кваліфікації не пізніше останніх трьох років; 10% навчалися на курсовій підготовці протягом останнього року; 3% ще не проходили курси підвищення кваліфікації. Тільки 39% педагогів в процесі курсової підготовки вивчали особливості дітей з ООП і специфіку інклюзивного навчання. При цьому 100% педагогів зіткнулися з необхідністю організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. З 47 педагогів 55% вже працювали з дітьми з ООП, решта 45% вперше в професійній діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей. Всі зазначені учасники освітнього процесу добровільно прийняли рішення – підвищити свій теоретичний та практичний рівень за магістерською програмою.

Для отримання емпіричних показників серед респондентів застосовувався авторський опитувальник «Педагог та оцінка розвитку учня», що складався із 50 запитань і дав можливість виявити наявність та рівень діагностико-прогностичної компетентності по чотирьом позиціям за 10-бальною системою. *Перша* позиція – обізнаність педагогів в колі питань діагностики дітей з особливими освітніми потребами; *друга* – ставлення педагогів до процесу визначення оцінки розвитку дитини; *третья* – наявність необхідних знань, навичок та вмінь для участі в діагностичній діяльності; *четверта* – готовність педагогів до виконання діагностичних функцій. Опитування здійснювалося анонімно та без обмеження часу для надання відповіді, що, на наш погляд, підвищило рівень об'єктивності та неупередженості результатів.

Результати дослідження засвідчили, що педагогічні працівники, які вступили на навчання за магістерською програмою мають різну обізнаність щодо діагностичної діяльності в сфері спеціальної освіти. Зокрема, студенти 1-го року навчання з принципами, завданнями та філософією системи оцінювання розвитку дітей повністю обізнані лише 4 особи, обізнані на достатньому рівні – 7 осіб, обізнані частково – 23 осіб, не обізнані взагалі – 13 осіб. Це говорить про те, що педагогічні працівники, а саме, вихователі, вчителі у переважній більшості мали обмежені уявлення про діагностику розвитку дитини. Декілька відрізняються результати у студентів напередодні випуску, тобто в респондентів, які пройшли майже повний курс навчання (20 кредитів). Необізнані взагалі відсутні, обізнаних частково – 7 особи, обізнані на достатньому рівні – 21 особи, обізнані повністю – 19 осіб (рис. 1).

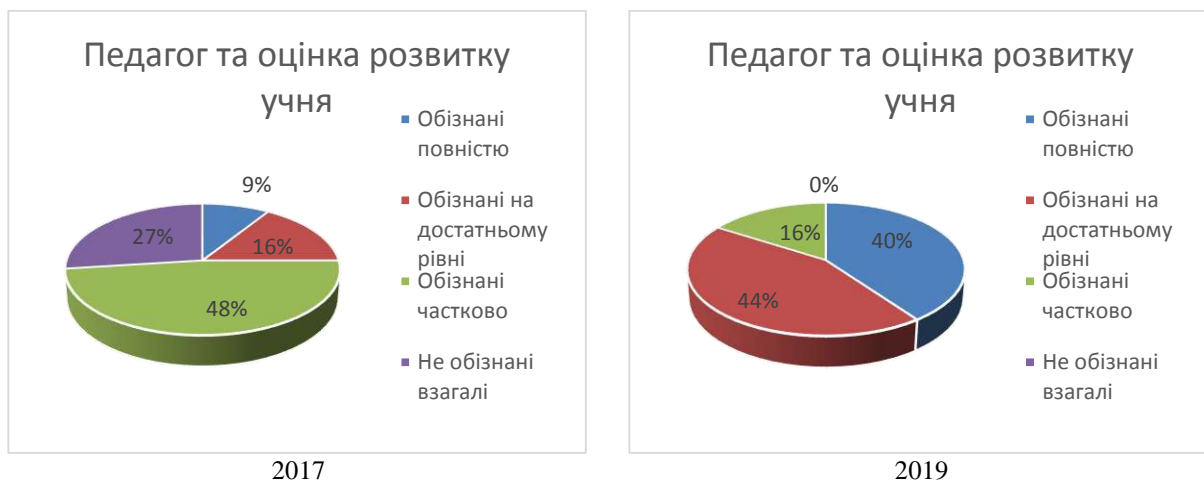


Рис. 1. Обізнаність педагогів з принципами, завданнями та філософією системи оцінювання розвитку дітей

Результати опитування переконливо свідчать, що в процесі навчання студенти-випускники всебічно познайомилися з методологічними основами діагностичної діяльності. Важливим стало розуміння ролі і місця спеціального педагога в визначенні оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, розробці індивідуальної програми розвитку. Хоча, були і відповіді, що «це не провідна діяльність спеціального педагога, тому бути обізнаним в ній не є обов'язковою умовою» для випускника, «не треба забирати хліб у психологів, які на діагностиці спеціалізуються». Звичайно, що з подібними висловленнями можна погодитися і можна не погодитися. Цікавими є результати дослідження (рис. 2).

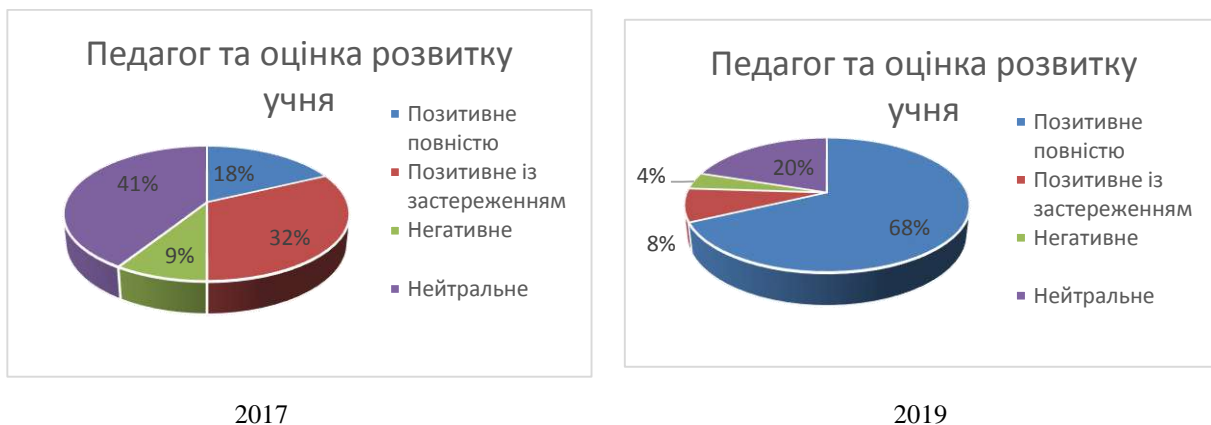


Рис. 2. Рівень ставлення педагогів до системи оцінювання розвитку дітей з особливими освітніми потребами

Проте відомим є факт, що оволодіння будь-якою професійною компетентністю знаходиться в прямій залежності від мотивації педагога, його позитивного ставлення до конкретного виду діяльності. Першокурсники майже на 50%, тобто 8 особи повністю позитивно, 15 – позитивно, але із застереженням ставляться до існуючої системи оцінювання розвитку дітей. 41% (19 осіб) негативно ставиться до діагностики, 9% (4 особи) – нейтрально. Застереження полягало у не повному розумінні завдань та місії діагностичної діяльності. Є припущення, що це відповіді студентів-педагогічних працівників, які нещодавно працюють у спеціальних чи інклюзивних закладах освіти. На запитання «Чому ви позитивно чи негативно ставитесь до психолого-педагогічної діагностики?» респонденти відповідали таке: «Це важливо для надання всім дітям рівних прав і можливостей в отриманні освіти»; «Така компетентність дозволить правильно формувати у дітей гуманне, толерантне ставлення до обмежень у інших людей»; «Об’єктивна оцінка розвитку дитини дасть можливість приймати кожну людину такою, якою вона є»; «Якщо діти з порушеннями в розвитку навчатимуться разом з нормально розвинутими однолітками, ставлення до проблем інвалідності в суспільстві буде змінюватися». Такі відповіді свідчать про розуміння педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки до осіб з ООП; соціальної значущості інклюзивної діагностики в освітньому процесі.

У студентів випускників результати вже інші. 76% позитивно ставляться до оволодіння діагностичною компетентністю, 20% – нейтрально і тільки 1 особа (4%) – негативно. Звісно, що особистісна мотивація та ціннісне ставлення студентів дуже змінилося. Це пояснюється наступними позиціями, зокрема, отриманням глибоких теоретичних знань, оволодінням практичними навичками та вміннями діагностувати психофізичний розвиток дітей.

Щодо питання необхідності та значущості системної інклюзивної діагностики, думки педагогів ЗДО та ЗЗО розділилися. Так, педагоги закладів дошкільної освіти на 95% вважають, що це додаткова робота, що вимагає чимало робочого часу, але вже важлива в роботі спеціального педагога. Педагоги закладів середньої освіти лише 12% не вбачають користь системної діагностики, решта 88% вважають цей вид діяльності обов’язковим і вкрай важливим у практичній освітній діяльності.

В ході дослідження виявлено, що знаннями, навичками та вміннями здійснювати комплексну оцінку розвитку дітей володіли далеко не всі, хто прийшов підвищити свій професійний рівень до магістратури.

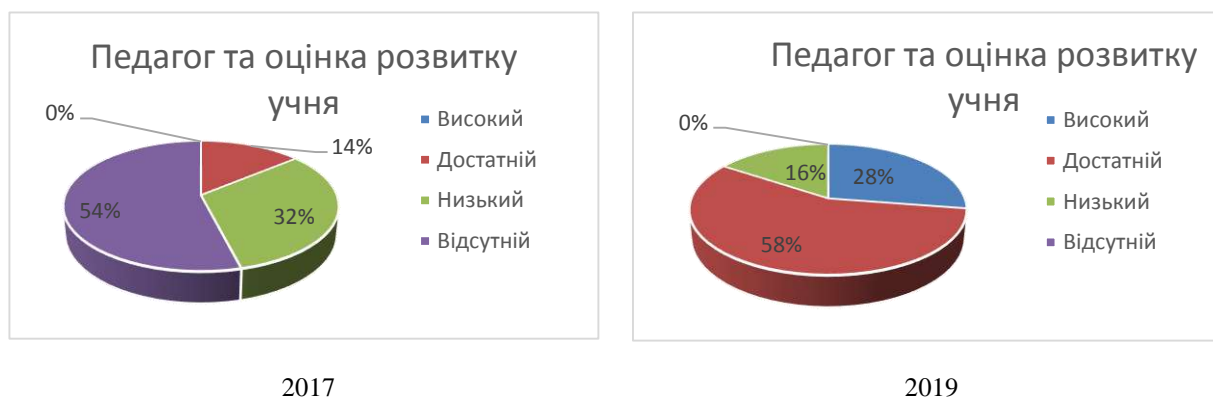


Рис. 3. Рівень знань, навичок, умінь щодо організації та здійснення діагностичної діяльності

Якщо високими знаннями, навичками та вміннями щодо формування оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами на початку здобуття магістерського ступеня ніхто зі студентів не володів, то перед захистом дипломної роботи їх було 28%. Достатній рівень підготовки серед першокурсників був лише 14%, тоді як у випускників – 58%. Низький рівень відповідно 32% і 16%. Відсутність всяких знань – 54% і 16%. Наведена статистика переконливо свідчить, що в процесі навчання студенти досягли значних результатів. Переважна більшість, тобто 86% студентів здобули значний обсяг знань, необхідних для діагностичної діяльності на практиці. Важливим для випускників стало набуття не тільки знань та навичок, а й впевненості у своїх власних силах як фахівця спеціальної освіти. Саме здобуті знання закріплені в період виробничої практики стали вагомим підґрунтям у формуванні навичок та вмінь проектувати корекційно-розвиваюче середовище в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Підсумковим показником професійної діяльності випускника закладу вищої освіти є його готовність виконувати посадові функції. Готовність працювати в закладі спеціальної чи інклюзивної освіти, діагностувати дітей з особливими освітніми потребами, організувати їх спільне навчання з однолітками, коректно оцінювати їхні здобутки першокурсники проявили на високому й достатньому рівні лише 27% педагогів, решта 73% на низькому рівні. Вважаємо, що першу категорію педагогів, тобто ті, які володіють певною мірою діагностико-прогностичною компетентністю, склали колишні працівники психолого-медико-педагогічних консультацій, які працювали і відповідно мали практичний досвід в організації діагностичної діяльності. Найрозповсюдженою відповіддю серед першокурсників була така: «Мені не вистачає спеціальних знань, а також знань про особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я» (рис. 4).



Рис. 4. Готовність педагогів до діагностики розвитку дітей

На питання «Чи повинен спеціальний педагог бути готовим до формування оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами?», відповіді респондентів були як позитивні так і негативні. Можна було зустріти й такі відповіді: «Цим мають займатися спеціально підготовлені фахівці, зокрема психологи», «Мене поставили перед фактом – в класі буде дитина з ООП і я зобов'язана з ним працювати, а для цього потрібні спеціальні знання»; «Зміни державного стандарту спричинили за собою необхідність навчання різних дітей»; «Наша школа розпочала роботу в даному напрямку, тому мені, на жаль, довелося брати участь у цій роботі».

Результати обстеження респондентів-випускників з питань сформованості у них готовності до діагностики розвитку дітей показали, що лише у 16% педагогів рівень залишився низьким. Це, на наш погляд, низький показник у порівнянні з 73%, що були на першому році навчання. Студенти із впевненістю демонструють свою готовність проведення цілісної комплексної системи оцінювання. Випускники добре володіють методиками: **WISC-IV**, **LEITER-3**, **CONNERS-3**, **PEP-3**, **CARD**. Зазначені методики «...дозволять знаходити об'єктивні фактори розвитку дитини, які впливають на її успішність у навчанні, зокрема: визначити сильні слабкі сторони у розвитку дитини, спрямувати освітній процес таким чином, щоб кожна дитина змогла максимально реалізувати свої здібності; забезпечувати наступність у розвитку при зміні різних рівнів закладів освіти; будувати стратегію підготовки дитини до вступу до вищих закладів освіти; досягти взаємопорозуміння між закладами освіти, батьками та дітьми тощо; результати оцінювання є основою для створення індивідуальної програми розвитку дитини та розроблення програмно-навчальних матеріалів для дітей з ООП» [2, с. 137].

Треба зазначити, що всі чотири позиції, які досліджувалися корелюють між собою та знаходяться в межах високого рівня значущості (таблиця).

Таблиця

Значимі кореляційні зв'язки між чинниками, що досліджувалися

№ з/п	Чинники, що досліджувалися	Величина коефіцієнта кореляції	Рівень значущості
1.	Обізнаність педагогів в колі питань діагностики дітей	0,65	$p \leq 0,01$
2.	Ставлення педагогів до процесу визначення оцінки розвитку	0,55	$p \leq 0,05$
3.	Наявність знань, навичок та вмінь для участі в діагностиці	0,45	$p \leq 0,05$
4.	Готовність педагогів до виконання діагностичних функцій	0,65	$p \leq 0,01$

Висновки

Висвітлені результати пілотного емпіричного дослідження рівня сформованості діагностико-прогностичної компетентності у випускників магістерської програми за спеціальністю «Спеціальна освіта» досить оптимістичні, адже 90% респондентів, які пройшли повний курс навчання демонструють досить високі показники, що досліджувалися, а це і є важливою передумовою для упровадження та подальшого вдосконалення діагностики як важливої складової педагогічної діяльності. Формування діагностико-прогностичної компетентності випускників магістерської програми за спеціальністю «Спеціальна освіта» має орієнтуватися на соціальну модель розуміння інклюзії, а саме, в центрі уваги – дитина та її особливі освітні потреби, визначення особливих освітніх потреб дитини, її сильних сторін, надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, розробка рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища та навчання дитини, постійний психолого-педагогічний супровід дитини, рання допомога дитині, налагодження міжвідомчої співпраці, взаємодія з батьками).

Також результати дослідження переконали, що в перспективі для студентів магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» спеціалізації «Педагогіка інклюзивного навчання» доцільно ввести спецкурс «Інклюзивна діагностика», що міг б підготувати майбутніх педагогічних працівників до здійснення якісного професійного моніторингу ефективності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Також цей спецкурс мав би велике значення в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може бути удосконалення шляхів та способів розробки конкретного інструментарію діагностичної діяльності, який уможливить широке застосування її в педагогічній практиці.

Література

1. *Мартинчук О.В.* Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. / Олена Валеріївна Мартинчук. – К. : Центр учбової літератури, 2018. – 430 с.
2. *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А.Порошенко та ін.* – К. : 2018. – 252 с.

References

1. *Martynchuk O.V.* Pidhotovka fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkluzyvnomu osvitnomu sere dovyyshchi. / Olena Valeriivna Martynchuk. – K. : Tsentri uchbovoi literatury, 2018. – 430 s.
2. *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tse ntriv: navchalno-metodychniy posibnyk / Za zah.red. M.A.Poroshenko ta in.* – K. : 2018. – 252 s.

Дата надходження рукопису до редакції: 19.09.2019 р.

Формирование диагностико-прогностической компетентности магистра специального образования

В. Гладуш, В. Кляйн, В. Шилонова

В статье освещено одну из актуальных проблем подготовки специалистов второго уровня высшего образования «магистр» специального образования. Современное состояние реформирования всех звеньев образования в Украине привносит высокие требования к педагогическим работникам учебных заведений. Особенно это значимо на этапе внедрения интеграционных процессов и включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду. Образовательные учреждения (высшие, средние, дошкольные) проводят мероприятия по удовлетворению современных потребностей общества, но неотложной проблемой остается дефицит молодых и беспристрастных педагогических кадров, вооруженных не только фундаментальными и новейшими знаниями,

методическими передовими наработками, но и необходимыми как жизненными так и профессиональными компетентностями. Именно умение работать с современными детьми разных категорий, в нестандартных условиях (интеграция, инклюзия) приведет к ожидаемым результатам. Спектр профессиональных компетентностей современного специального педагога достаточно широк, впрочем, особую важность играет именно диагностико-прогностическая компетентность. Формирование этой компетентности на этапе овладения магистерской программой высшего учебного заведения обеспечит высокий уровень уверенности выпускника в собственных силах при выполнении профессиональных функций.

Ключевые слова: магистр специального образования, компетентности, диагностика, прогнозирование.

Formation of diagnostic and prognostic competence of the Master of Special Education

V. Hladush, V. Klein, V. Šilonova

A key figure in organizing the educational process of special and inclusive educational institutions (pre-school and school) is a special education teacher. The training or advanced training of a special education teacher in higher education involves the formation of professional competences based on the main activities: communicative, organizational, consultative, educational, didactic, corrective and developmental, assessment of educational needs and child development.

These types of activities are the leading ones and form the key professional competencies that a master of the specialty "Special Education" master's program should possess. The analysis of educational and professional programs of the second (master's) level of higher education of state institutions of higher education of Ukraine gives an opportunity to summarize the list of professional competences that form graduates of master's programs. General: Integrative competence. Personal: worldview; moral value; functional and behavioral; culturally. Social: civic; leadership. Instrumental: communicative; cognitive; research. Professional: theoretical and methodological; subject-methodical and subject-activity; correctional and pedagogical/correctional and developmental; diagnostic and prognostic.

The task of the authors of the article was to study the level of one of the professional competencies, namely diagnostic and prognostic, which is achieved by graduates of the magistracy. This competence is necessary in the work of a special education teacher in the positions of tutor, teacher, employee of the inclusive resource center. Initially, it should be aimed at identifying specific educational needs and features of the child development, educational achievements; interpretation of their manifestations in the educational activity and behavior of the child with developmental disorders, which will be useful for the participants of the educational process during the organization of educational, correctional and developmental work in a special or inclusive educational institution. Considering that the modern assessment of special educational needs and child development is based on a complex, interdisciplinary knowledge of individual problems of the child, joint (team) work of a special education teacher with different specialists in the educational environment is envisaged, each of which contributes to the understanding of the structure of the personality disruption with features of psychophysiological disorder.

The results of the research on the issues of forming diagnostic and prognostic competence of the Master of Special Education are quite optimistic, since 90% of the respondents who have completed a full course of studies show high indicators, namely, the level of students' awareness of the principles and tasks, the philosophy of the child development assessment system; attitude of pedagogical staff to the system of special education, to the assessment of the development of children with psychophysical disorders; level of knowledge, skills, skills of teachers in the organization of diagnostic work; willingness and ability to objectively and correctly process and interpret diagnostic results. All this is an important prerequisite for the introduction and further improvement of diagnostics as an important component of pedagogical activity.

Formation of diagnostic and prognostic competence of the Master of Special Education should focus on the social model of understanding inclusion, namely, in the focus - the child and his special educational needs, determining the special educational needs of the child, its strengths, providing psychological and pedagogical assistance to the child, taking into account the International Classification of Functioning, limitation of life and health, development of recommendations on organization of inclusive educational environment and teaching support of the child, permanent psychological and pedagogical support of the child, early child care, establishing inter-agency cooperation, interaction with parents.

Key words: master of special education, competence, diagnostics, forecasting.

Відомості про авторів

Віктор Гладуш, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки та педагогіки розумово відсталих, Інститут Юрая Палеша в Левочі, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомбероку, Словачька Республіка.

Владімір Кляйн, доктор габілітований, доцент, Директор Інституту Юрая Палеша в Левочі, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомбероку, Словачька Республіка.

Вера Шилонова, доктор філософії, завідувач кафедри спеціальної педагогіки та педагогіки розумово відсталих, Інститут Юрая Палеша в Левочі, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомбероку, Словачька Республіка.