

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди**

Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, О.М. Микитюк

**ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я**

Монографія

Харків – 2015

УДК [378.147:376.1]:613

ББК 74.3

Б77

Затверджено до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, протокол № _____ від 27 лютого 2015 р.

Рецензенти:

Іонова О.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Сак Т.В., доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

Сіліна Г.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховання й розвитку особистості, завідувач секції спеціальної та інклюзивної освіти КВНЗ “Харківська академія неперервної освіти”

Б77 Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М.

Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. – Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. – 117 с.

Монографія присвячена дослідженню проблеми формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я як невід'ємного складника його готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

У монографії обґрунтовано зміст інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я як результату підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Визначено структурні компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний) та її функції (конструктивно-комунікативна, навчально-виховна, аналітико-корегувальна). Уточнено критерії, показники і рівні підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Розроблено, теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічну модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я в умовах професійно-педагогічної підготовки.

УДК [378.147:376.1]:613

ББК 74.3

ЗМІСТ

Передмова		4
Розділ 1.	Теоретичний аналіз підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.....	6
Розділ 2.	Зміст, структура і функції інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.....	34
Розділ 3.	Основні шляхи формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.....	75
Висновки		96
Список використаних джерел		98

ПЕРЕДМОВА

Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес входження в європейський і світовий освітній простір зумовили зміну ставлення суспільства до проблем інклюзії, що передбачає збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі і, насамперед тих, які мають особливі освітні потреби. Інклюзія в освіті визначається як процес включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади і забезпечення права на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти здорових дітей.

Це положення відображено в низці міжнародних (Всесвітня декларація “Освіта для всіх”, Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Дакарська Декларація та інші) і українських нормативно-правових документах (Концепція розвитку інклюзивної освіти, Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Наказ про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року та інші) і покладене в основу організації інклюзивного навчання.

У зв'язку з цим для вищої педагогічної школи актуальним є питання підготовки фахівця, який би зміг формувати здорове покоління за допомогою опанування сучасних методів збереження, зміцнення і розвитку здоров'я. Саме професійна діяльність учителя основ здоров'я спрямована на подолання проблем, пов'язаних із здоров'ям молоді, вирішити які може лише професіонал, який характеризується певними індивідуальними рисами гуманістичного спрямування, володіє здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями. Учитель основ здоров'я формує у школярів не лише мотивацію до здорового способу життя, але й загальну культуру здоров'я.

Широке впровадження ідеї інклюзії в загальноосвітні школи України значною мірою залежить від кваліфікації педагогічних кадрів. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, що є інтегрованим особистісним утворенням на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють його готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Дослідженням питання інклюзивної освіти займалася низка авторів, які розглядали різні її аспекти, зокрема: філософія інклюзивної освіти та її концептуальні аспекти (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов,

П. Таланчук, Ю. Найда та ін.); вивчення проблем інклюзивного навчання і впровадження його в освітній простір (І. Гудим, Л. Прохоренко, Г. Сіліна, О. Чеботарьова та ін.); викладання в інклюзивному навчальному закладі (Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, С. Єфімова, Г. Нікуліна, Л. Савчук, О. Таранченко, І. Хафізулліна та ін.); аналіз зарубіжного досвіду навчання дітей з особливими освітніми потребами (Дж. Деппелер, Т. Лорман, Д. Харві, Д. Чарлтон та ін.).

Науковою базою для вивчення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя є фундаментальні роботи вітчизняних науковців (В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, О. Іонова, В. Кремінь, В. Лозова, О. Микитюк, М. Подберезський, О. Попова, І. Прокопенко, А. Троцько та ін.) і зарубіжних науковців (О. Абдуліна, С. Архангельський, Ю. Бабанський, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Лізунова, А. Піскунов, В. Сластьонін, Т. Стеганцева, А. Щербаков та ін.).

Обґрунтуванню багатогранного і складного процесу професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я у вищих закладах освіти присвятили свої наукові праці такі вчені: В. Бобрицька, Т. Бойченко, Ю. Бойчук, Г. Воскобойнікова, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова, В. Оржеховська, О. Савченко, С. Страшко, В. Шахненко, С. Шмалей та ін.

Незважаючи на важливість цих досліджень, питання формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я залишаються недостатньо вивченими.

У запропонованій монографії визначено зміст інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я; теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічну модель формування інклюзивної компетентності, що є базою організації процесу підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У сучасному світі значно зросла кількість дітей з особливими освітніми потребами: якщо в середині ХХ століття 60-70% новонароджених були практично здоровими, то сьогодні до 40-50% дітей мають певну схильність до патологічних змін у розвитку. Кількість дітей зі складними вадами психофізичного розвитку за цей час майже не змінилася (4-5%) [245, с. 20].

За даними ООН, сьогодні у світі нараховується приблизно 650 млн людей з порушеннями психічного і фізичного розвитку. Дані Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать, що кількість таких дітей у світі досягає 13% (3% дітей народжуються з вадами інтелекту і 10% дітей з іншими психофізичними вадами). Усього у світі близько 200 млн дітей з особливими освітніми потребами [245, с. 20].

За даними координатора ООН в Україні Ф. О'Доннелла, у нашій країні проживає понад 2,64 млн людей з вадами психофізичного розвитку [108; 116]. За даними голови парламентського комітету з питань охорони здоров'я в Україні налічувалося 186 тис. дітей з особливими освітніми потребами, або 1,9% від усієї кількості дітей [207]. Щороку цей показник зростає на 10 тис. осіб [303]. За офіційними даними Департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України, за останні п'ять років рівень дитячої інвалідності в Україні збільшився на 9,4% [245, с. 20].

За даними Міністерства освіти і науки України для навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами станом на початок 2013/2014 навчального року в системі освіти функціонує 533 спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах, у них 5,9 тис. дітей з особливими освітніми потребами [181].

Діти з особливими освітніми потребами мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами здоров'я.

До вроджених порушень відносять ті, що спричинені шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, впливом медичних препаратів, алкоголю, наркотичних і токсичних речовин [101, с. 44-45].

У свою чергу, набуті порушення зумовлені переважно різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження і наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо) [101, с. 45].

Варто підкреслити, що донедавна загальнонавчаними і законодавчо закріпленими були поняття “інваліди”, “діти з вадами”, “аномальні особи”, “дефективні”, які з часом стали вважатися не коректними відносно таких

осіб. Ще у 1927 р. Л. Виготський передбачав: "... доведеться відмовитися від поняття "дефективні діти". У зв'язку з чим ці поняття були деформовані. Аналіз українських освітніх Законів і нормативно-правових документів показав, що загальноновживаними є поняття: "діти-інваліди", "діти з вадами розумового або фізичного розвитку", "діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку", "діти з особливими освітніми потребами", "діти з особливостями психофізичного розвитку". Наразі в освітніх нормативно-правових документах України ("Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах" (2010 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), "Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року" (2013 р.) використовується термін "діти з особливими освітніми потребами", тому в дисертаційному дослідженні ми оперуємо саме цим поняттям.

Залежно від типу порушення виділяють наступні категорії дітей [101, с. 44-63]:

1. З порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом). Статистика показує, що 6 із 1000 новонароджених дітей мають порушення слуху, а в 1 із 6 фіксують глухоту. Загалом за статистичними даними, близько 10-12% населення має той чи інший ступінь зниження слуху.

2. З порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором). На сьогодні в Україні порушення зору посідають перше місце серед інших розладів. До цієї групи належать сліпі (близько 10%) і слабозорі (люди зі зниженим зором). Загалом у світі до 300 млн людей зі зниженим зором і 40 млн сліпих. В Україні понад 10 тис. дітей мають інвалідність через захворювання зору.

3. З порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку). У розвинутих країнах частота розумової відсталості складає 1-3%, причому у хлопчиків вона зустрічається в 1,5 рази частіше, ніж у дівчаток. На сьогодні, із тисячі дітей шкільного віку 7-10 страждають цією недугою. За даними медичної статистики кількість дітей із затримкою психічного розвитку складає 15%.

4. З мовленнєвими порушеннями (дислалія (порушення звукомови), порушення голосу (дистонія і афонія), ринолалія (порушення звукомови і тембру голосу, пов'язане з вродженим дефектом будови артикуляційного апарату), дизартрія (порушення звуковимови і мелодико-інтонаційного боку мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату), заїкання, алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлене ураженням головного мозку), афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена локальним ураженням головного мозку), порушення письма (дисграфія) і читання (дислексія), загальний недорозвиток мовлення);

5. З порушеннями опорно-рухового апарату. Такі розлади спостерігаються в 5-7% дітей і можуть бути вродженими чи набутими. Серед

порушень опорно-рухового апарату виділяють: захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч; поліомієліт; вроджені патології опорно-рухового апарату: вроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість та інші деформації стоп; аномалії розвитку хребта (сколіоз); недорозвиток і дефекти кінцівок: аномалії розвитку пальців кисті; артрогрипоз (природжене каліцтво); набуті захворювання і ураження опорно-рухового апарату: травматичні ушкодження спинного мозку і кінцівок; поліартрит; захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт); системні захворювання скелету (хондродистрофія, рахіт).

Домінуючим серед цих розладів є дитячий церебральний параліч (ДЦП) (близько 90%) [106, с. 57]. Поширеність ДЦП у різних країнах світу становить від 1,5 до 2,5 випадків на одну тисячу дитячого населення. У Швеції – 2,3 випадки, в Данії – 3,0; в Україні – 2,5 випадки на 1000 дитячого населення [286].

6. Зі складною структурою порушень (розумово відсталі і сліпі чи глухі; сліпоглухонімі тощо).

7. З емоційно-вольовими порушеннями і з аутизмом. Один із поширених розладів є синдром гіперактивності та дефіцит уваги, притаманний за різними даними 3-5 – 8-15% дітей і 4-5% дорослих. У той час як частота прояву аутизму 1:800 дітей. За статистикою в сучасному світі 5-10 дітей із 10000 тис. страждають аутизмом [295]. Одна з визначальних ознак захворювання – прояв симптомів у віці до 2,5 років, при цьому хлопчики хворіють у три рази частіше дівчаток [78; 230].

Труднощі учнів з особливими освітніми потребами у навчанні, насамперед, пов'язані з функціональними порушеннями слуху, мовлення, недоліками розвитку розумової діяльності, академічних здібностей, наочності, уваги, координації, недоліками розвитку загальної моторики, сприйняття і переробки інформації, гнучкості мислення, недоліками в розвитку особистості (невпевненість у собі, надмірна залежність від оточуючих, низький рівень спілкування, не вміння керувати особистою поведінкою тощо) [26].

Учні з особливими освітніми потребами під час навчання швидко виснажуються, втомлюються. Їм притаманні дратівливість, збудливість, емоційна нестійкість. У них спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, учні з особливими освітніми потребами відчують труднощі запам'ятовування і відтворення інформації, концентрації уваги, застосовування набутих знань, умінь і навичок, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність, низька самооцінка. Обмежена товариськість дитини з особливими освітніми потребами, у свою чергу, може бути наслідком різних причин: боязкості, вразливості, лякливості, емоційних порушень, незначної потреби у спілкуванні. Крім того, є можливість виникнення невротичних реакцій на зауваження, низьку оцінку або несхвальні висловлювання вчителя чи дітей [26; 59].

Слід зазначити, що ставлення до осіб з особливими освітніми потребами не завжди було однозначним і формувалося у процесі розвитку суспільства упродовж багатьох років.

В еволюції ставлення суспільства і держави до осіб із відхиленнями в розвитку, на думку відомого російського вченого М. Малофєєва, виділяється п'ять періодів, які охоплюють часовий проміжок у 2,5 тис. р. – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами [168].

Умовними межами п'яти виділених періодів (рис. 1.1) є історичні події, які суттєво вплинули на зміни статусу осіб з особливими освітніми потребами. Узагальнюючи історичний досвід розвитку країн Західної Європи, М. Малофєєв доводить, що в країнах пострадянського простору відтворюються ті ж періоди, що і в європейській цивілізації, однак зі значним відставанням у часовому вимірі [105, с. 7; 143; 168].

Розглянемо визначені періоди з точки зору окресленої проблеми з певною деталізацією й уточненнями [105, с. 8-9].

Перший період (996-1715 рр.) – умовною межею цього періоду в Західній Європі є виявлення державної турботи про осіб з особливими

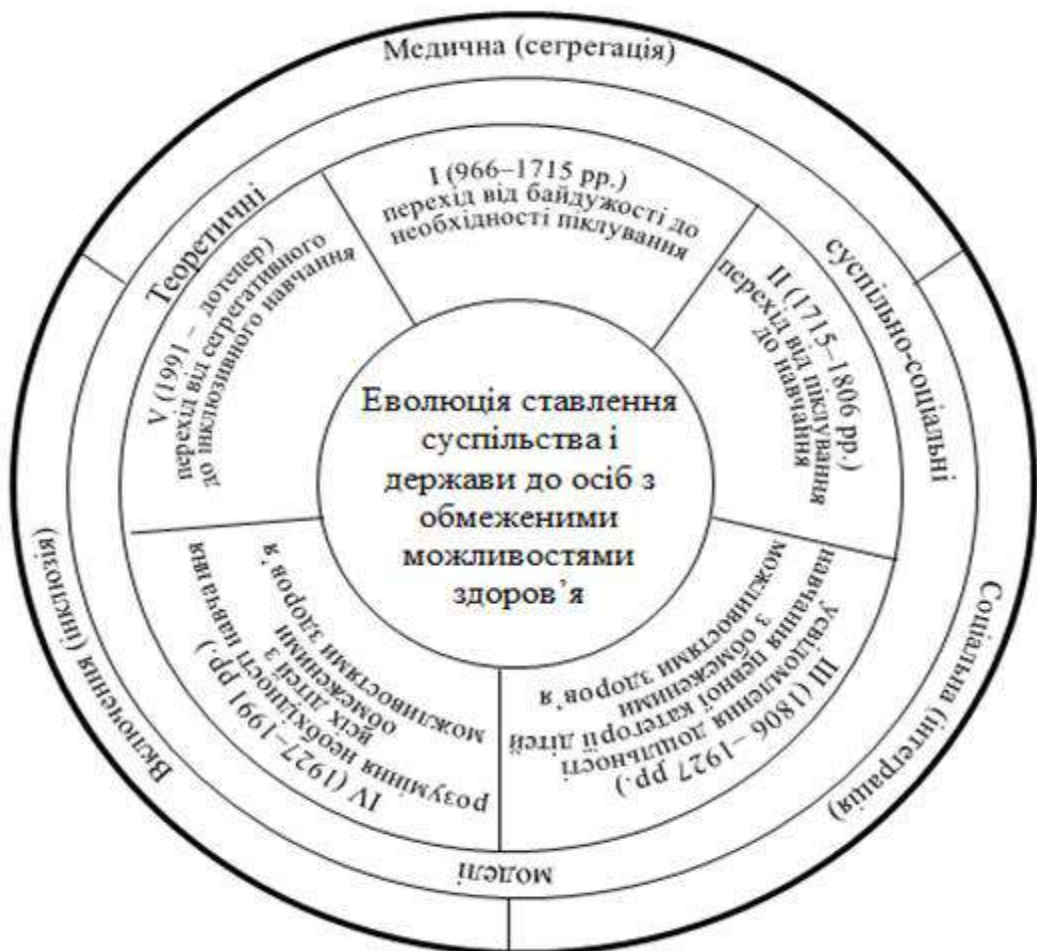


Рис. 1.1. Еволюція і теоретичні суспільно-соціальні моделі ставлення суспільства і держави до осіб з особливими освітніми потребами
освітніми потребами – відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р.). У Російській імперії створюються перші монастирські притулки (1706-1715 рр.). Для цього періоду характерний перехід від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклування про дітей з особливими освітніми потребами і формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти.

Другий період (1715-1806 рр.) – умовною межею є відкриття у Франції спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1770-1784 рр.). У Російській державі – відкриття перших спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1806-1807 рр.). Характерний перехід від усвідомлення необхідності піклування про осіб з особливими освітніми потребами до усвідомлення необхідності навчання частини з них.

Третій період (1806-1927 рр.) – умовним кордоном є остання чверть XIX ст. Ухвалення в західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927-1935 рр.). Для цього періоду характерний перехід від усвідомлення можливостей до доцільності навчання трьох категорій дітей, як от: з порушеннями слуху, зору і розумово відсталих. Розпочинається розгортання мережі спеціальних навчальних закладів і оформлення паралельних систем спеціальної освіти.

Що стосується України, то перші спеціальні школи для дітей з особливими освітніми потребами почали створюватися в середині XIX ст. (для глухонімих і сліпих) і в кінці XIX ст. на початку XX ст. (для розумово відсталих) [302, с. 197].

Варто зазначити, що, незважаючи на переважання в цей історичний період сегрегаційних установок відносно навчання дітей з особливими освітніми потребами і розгортання системи спеціальних закладів, спроби навчання таких дітей і їхніх здорових однолітків не припинялися [105, с. 9].

Четвертий період (1927-1991 рр.) – у Західній Європі від початку XX ст. до кінця 70-х рр. він характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти і конструктивним удосконаленням національних систем. У Радянському Союзі – диференціація і вдосконалення системи спеціальної освіти, перехід до восьми типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.). Характерний перехід від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з особливими освітніми потребами до розуміння необхідності навчання всіх дітей з особливими освітніми потребами й удосконалення вертикальної (враховує вікові особливості учнів і рівні загальноосвітніх програм) і горизонтальної (базується на психофізичному розвитку дитини, особливостях її пізнавальної діяльності і характері порушення) структур системи спеціальної освіти, її диференціація [107, с. 36-39].

Вертикальна структура спеціальної освіти в Україні визначається віковими періодами [108]: раннього дитинства (від 0 до 3); дошкільний період (від 3 до 6-7 років); шкільного і професійного навчання (з 6-7 до 16-21 років).

Горизонтальна структура представлена вісьма типами спеціалізованих закладів, а саме [107, с. 37]: для дітей із порушенням слуху; слабочуючих; із порушенням зору; слабозорих; із тяжкими порушеннями мовлення; із порушеннями опорно-рухового апарату; для розумово відсталих; із затримкою психічного розвитку.

П'ятий період (з 1991 р. і дотепер) – у Західній Європі з кінця 70-х р. відбувається перебудова організаційних основ спеціальної освіти, значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати в загальноосвітніх навчальних школах в інклюзивному середовищі. Означений період у країнах пострадянського простору розпочався з 90-х р. і збігається з розпадом СРСР і кардинальною перебудовою державного устрою [105, с. 11]. Характерний перехід від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання і розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії. Цей період визначений саме як перехід до інклюзивного навчання [132].

Слід зазначити, що ставлення до осіб з особливими освітніми потребами співвідноситься з теоретичними суспільно-соціальними моделями (рис. 1.1), що формувалися у процесі розвитку суспільства і були зумовлені панівними ідеологічними настановами, громадською думкою, системою соціально-політичного устрою. Найпоширеніші з них такі: медична модель, соціальна модель і модель включення [132; 142; 147].

Медична модель, як світоглядна, формувала суспільну думку стосовно осіб з особливими освітніми потребами і панувала до початку 60-х рр. ХХ ст. передбачала, як зазначають відомі дослідники у галузі суспільних стосунків М. Айшервуд і Л. Бартон [3; 305], що людина з особливими освітніми потребами є насамперед хворою, і потребує певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних (відокремлення людей з особливими освітніми потребами від життя в суспільстві, створення для них закритих спеціальних установ). Так, упродовж багатьох років у колишньому СРСР, а потім і в Україні для таких дітей діє система спеціальних закладів [3; 172; 305]: школи для розумово відсталих (допоміжні) – з легким ступенем розумової відсталості; школи для глухих і дітей, які поганочують; школи для дітей із тяжкими порушеннями розвитку мови; школи для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату; школи для дітей із психоневрологічними захворюваннями; школи для дітей із затримкою психічного розвитку.

Медична модель базується на такому положенні, коли людина з особливими освітніми потребами є неповноцінною і міра цієї неповноцінності

визначається тим, наскільки вона обмежена у різних сферах людської діяльності та її можливостями незалежного існування, у тому числі самообслуговування, переміщення, сприймання світу. Досягти поліпшення чи відновлення “нормального” стану такої людини можна лише медичними засобами. Отже, медичний підхід до людей з особливими освітніми потребами перетворює їх у пасивних пацієнтів, позбавляючи права вибору, самовизначення, можливості впливати на власне життя і соціальне середовище [228].

У 70-х рр. XX ст. у Скандинавії, як альтернатива медичній моделі [107], з’являється *соціальна модель* ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Вона розглядає цю проблему у площині взаємовідносин між особистістю і різними елементами суспільної системи.

Згідно з цим підходом, люди з особливими освітніми потребами дійсно у фізичному чи психічному плані відрізняються від здорових людей, але причина їх безпорадності не лише в їхніх особливостях, а й у реакції на них соціального оточення.

Зміст соціальної моделі у тому, що вона більше не розглядає людей з особливими освітніми потребами як таких, що мають певні вади, а акцентує увагу на причинах недієздатності в неадекватних для цих людей умовах середовища, недосконалості законодавства тощо. Суспільство повинно сприйняти обмеження цих людей як суспільне явище і намагатися створити сприятливі умови для їхнього особистого зростання. Потрібно змістити увагу зі стану людини з особливими освітніми потребами на стан суспільства, сприймати людей з особливими освітніми потребами як партнерів у взаємодії: намагатися реалізувати ідею “незалежного життя” цих людей.

Соціальна модель демонструє поворот у світовій практиці від культури корисності до культури гідності. Якщо суспільство житиме за нормами культурного плюралізму, то незалежне життя виражатиметься у можливості людини з особливими освітніми потребами робити власний життєвий вибір. У контексті особистісно-орієнтованої концепції людина з вродженими чи набутими органічними ушкодженнями, незалежно від своєї дієздатності і корисності для суспільства, розглядатиметься як об’єкт особливої соціальної допомоги і турботи, зорієнтованих на створення умов для максимально повної самоактуалізації його особистості, реалізації усіх наявних можливостей інтеграції в суспільство. У цій моделі соціальна адаптація, профілактика дезадапцій і реабілітація такої групи людей – це проблема суспільства, а не окремого індивіда, котрий має невідповідність із “нормою” [228].

У соціальній моделі відбулася заміна терміна “сегрегація”, виникнення якої було пов’язане з медичною моделлю, терміном “інтеграція”. Інтеграція в освіті – це процес введення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчальний простір. Виділяють декілька типів інтеграції, як-от [103]: *соціальна* (діти з особливими освітніми потребами можуть брати участь у позакласній діяльності разом з іншими дітьми, однак, вони не

навчаються разом); *функціональна* (діти з особливими освітніми потребами та їхні однолітки навчаються в одному класі (при *частковій інтеграції* діти з особливими освітніми потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи і відвідують лише окремі загальноосвітні заходи; при *повній інтеграції* такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах); *зворотна* (здорові діти відвідують спецшколу); *спонтанна або неконтрольована* (діти з особливими освітніми потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки (існують підстави вважати, що в багатьох країнах чимало таких дітей залишаються навчатися на повторний рік).

Починаючи з 90-х рр. XX ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з особливими освітніми потребами визначено *модель включення (інклюзивну модель)*, яка на відміну від соціальної моделі, ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи.

Основоположним у цій моделі є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості [106; 161]. У зв'язку з появою моделі включення виникає процес інклюзії, якому передувала інтеграція. На відмінну від інтеграції, інклюзія вимагає повного залучення учнів з особливими освітніми потребами в усі аспекти навчання і життя загальноосвітньої школи [160]. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що при інклюзії ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалося до індивідуальних потреб людей з особливими освітніми потребами, а не навпаки [101].

Отже інклюзія, з педагогічної точки зору – це повне залучення всіх учнів в усі аспекти загальноосвітнього навчального простору [16; 160], реформування загальноосвітніх шкіл і перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без виключення дітей [304].

Інклюзія – це розкриття особистості кожного учня за допомогою навчальної програми, яка є досить складною і водночас відповідає можливостям дитини. Зрозуміло, що діти досягають успіхів з різною швидкістю, залежно від індивідуальних здібностей і задатків. Учитель цю специфіку розвитку повинен брати до уваги і намагатися знаходити оптимальні форми допомоги дитині в навчанні й спілкуванні. У разі уповільнення цього процесу вчитель має визначити, якої саме (спеціальної чи додаткової) допомоги потребує дитина, залучити фахівців, батьків, з'ясувати бажання самої дитини, її потреби тощо. Мають визначатися цілі й очікувані результати наданої допомоги, проводитися детальна оцінка потреб дитини. Залежно від діагнозу дитини, педагог повинен залучати до навчально-виховного процесу різних спеціалістів, а саме: психологів, дефектологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, невропатологів тощо. Для

надання якісного психологічного, медичного, соціального і педагогічного супроводу необхідним є формування команди різних спеціалістів, які ефективно працювали б разом на благо дітей [282].

Крім того, за *рівнями включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес*, умовно виділяють три види інклюзії [160; 218, с. 9]: *точкова* (дитина включається в колектив однолітків у загальноосвітньому навчальному закладі короткочасно під час навчання, святкових виховних заходів), *часткова* (включення дитини в освітній процес у режимі неповного тижня, коли вона засвоює навчальний матеріал у ході індивідуальних занять, але відвідує уроки образотворчого мистецтва, праці, музики, бере участь у виховних заходах) і *повна* (навчання дитини з особливими освітніми потребами зі своїми здоровими однолітками самостійно або в супроводі).

У своєму ранньому визначенні інклюзії В. Сейлор і Т. Скртик указують наступні її складові [307]: залучення всіх дітей з особливими освітніми потребами до тих загальноосвітніх навчальних закладів, які вони відвідували, якби були здоровими; кількість дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах і класах природно пропорційна їхній загальній кількості в населеному пункті; зарахування дітей з особливими освітніми потребами у класи відповідно до їхньої вікової категорії і року навчання; координація, що здійснюється на місцях, управління навчальним процесом і розподілом ресурсів; децентралізований підхід до навчання, принцип ефективності як провідний у роботі загальноосвітнього навчального закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та поза його межами, а інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму і навчальне середовище до можливостей учнів, які мають особливі освітні потреби.

При визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на чотири елементи, що ілюструють її характерні особливості [102, с. 11; 117]:

1. Інклюзія – це особливий навчально-виховний процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатися як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, що стимулює навчання дітей і дорослих;

2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку і реалізації його на практиці;

3. Інклюзія передбачає присутність, участь і досягнення. “Присутність” розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; “участь” розглядається як позитивний досвід, що набувається учнем у процесі навчання, і врахування ставлення учня до самого себе в цьому

процесі; “досягнення” розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише як результати тестів і екзаменів;

4. Інклюзія передбачає певний акцент на ті групи учнів, які підлягають “ризик” виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими “групами ризику” і гарантування їм можливості участі в освітньому процесі.

Крім того, поняття інклюзії покладено в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, котре впроваджується в загальноосвітній навчальний простір з метою реалізації їхнього права вибору навчального закладу і форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти (освіта, що є інклюзивною покликана забезпечувати повноцінну участь усіх дітей, які мають навчатися) дітям з особливими освітніми потребами через організацію їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [86; 104; 223; 245; 248].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу і права навчатися за місцем проживання [99; 103; 150; 179; 199; 261].

Метою інклюзивної освіти є забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах загальноосвітнього навчального простору, пристосованого до задоволення особливих освітніх потреб кожної людини; створення умов для вдосконалення системи освіти і соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, через упровадження інноваційних технологій, зокрема інклюзивного навчання.

Відповідно до мети перед інклюзивною освітою стоять такі *завдання* [119; 223]:

- забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами;
- удосконалення нормативно-правового, наукового, навчально-методичного, матеріально-технічного і фінансово-економічного забезпечення для впровадження інклюзивного навчання;
- запровадження інноваційних освітніх технологій у контексті форм інклюзивного підходу і моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами;
- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами через забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;
- упровадження інклюзивної моделі навчання в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреб суспільства;

- розроблення і використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання;
- удосконалення системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;
- залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі в навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності;
- запровадження дослідно-експериментальної роботи на регіональному і всеукраїнському рівнях.

Серед переваг інклюзивної освіти (рис. 1.2), так як і переваг інклюзії, що взаємопов'язані, можна виділити наступні [180]: розуміння суспільством проблем дітей з особливими освітніми потребами; солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їх здоровими ровесниками; формування у дитини з особливими освітніми потребами моделі здорового повноцінного способу життя; створення умов для соціальної адаптації та найбільш повного розкриття свого потенціалу в дитини з особливими освітніми потребами; зосередження уваги на можливостях і сильних сторонах особистості дитини з особливими освітніми потребами; можливість усіх дітей жити разом із родиною; виховання у здорових дітей толерантності, комунікабельності, більш адекватної самооцінки, меншої агресії, уміння цінувати своє здоров'я; реальна інтеграція і суспільна адаптація.



Рис. 1.2. Переваги інклюзивної освіти

В інклюзивній освіті також можна виділити основні *принципи*, які лежать в її основі і є певною системою вхідних даних, основою інклюзивних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність [123; 262], як-от: рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах і отримання якісної освіти; визнання здатності до навчання кожної дитини і необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів та їх перших учителів; навчальні програми, що ґрунтуються на особистісно-орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання упродовж усього життя; визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень і практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; командний підхід у вихованні та навчанні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів.

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми і плани, методи і форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, залучати батьків, співпрацювати з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створювати позитивний клімат у шкільному середовищі. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей [144].

Мета такої школи – дати всім бажаючим можливість найбільш повноцінного соціального життя, найактивнішої участі в колективі, місцевому співтоваристві, забезпечуючи цим найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів спільноти [132; 197].

Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, проте воно значно розширює її можливості. Школи з інклюзивним навчанням мають працювати у тісному зв'язку зі спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми тієї чи іншої нозології, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей [99].

Діяльність інклюзивних шкіл має ґрунтуватися на наступних основних принципах [304]:

- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;
- школи повинні забезпечити якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, застосовуючи організаційні заходи,

розроблюючи стратегії викладання, використовуючи ресурси і партнерські зв'язки зі своїми громадами;

- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, що може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання;
- інклюзивні школи – найефективніший засіб, що гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми здоровими ровесниками.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і здорових дітей, членів родин і суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному й емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку і цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами і здоровими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [66; 304].

Проте, незважаючи на всі переваги інклюзії, донині існують деякі давні й здебільшого безпідставні переконання про те, що учні з особливими освітніми потребами порушуватимуть хід уроку і заважатимуть навчитися іншим; що вчителі не зможуть упоратися із додатковими завданнями, які на них покладатимуться; і що учні з особливими освітніми потребами, зрештою, отримають гіршу освіту та, можливо, вийдуть із цього процесу із послабленою самооцінкою. Проте, зростаючий обсяг наукових даних свідчить, що більшість цих поглядів ґрунтуються не на реальному досвіді чи фактах, а скоріше на міфах, упередженнях чи непідтверджених даних.

Нижче представлено деякі головні *позитивні наслідки інклюзії*, визначені шляхом вибіркового (і далеко не вичерпаного) аналізу наукових публікацій [160]:

- учні з особливими освітніми потребами повніше реалізують свій потенціал у навчанні, зокрема досягають вищих навчальних результатів порівняно з однолітками в не інклюзивному середовищі; вони також частіше відвідують заняття з тих самих навчальних курсів, що і їхні ровесники у школі;
- присутність учнів з особливими освітніми потребами не впливає на навчальні досягнення учнів без таких обмежень. Навпаки, на підставі існуючих даних можна зробити висновок, що успішність останніх покращується завдяки присутності учнів з особливими освітніми потребами,

це можна пояснити застосуванням різних педагогічних технологій і стратегій викладання;

- в інклюзивному середовищі учні з особливими освітніми потребами отримують кращі можливості для розвитку комунікативних, соціальних навичок та інших форм адаптивної поведінки;
- у довготерміновій перспективі інклюзія є більш економічно вигідною за сегреговані моделі освіти;
- учні, які надають допомогу однокласникам на уроці у процесі взаємонавчання за принципом “рівний-рівному” та інших подібних форм взаємодії (що в інклюзивному класі є звичайною практикою) також отримують переваги завдяки тому, що мають змогу підвищити самооцінку, навчитися розуміти відмінності, налагоджувати дружні стосунки тощо;
- для вчителів інклюзивна освіта може слугувати потужним стимулом для ефективного вдосконалення педагогічної майстерності;
- можна стверджувати, що інклюзія позитивно впливає на подальші життєві перспективи учнів з особливими освітніми потребами після закінчення середньої загальноосвітньої школи: вона покращує їхні шанси на працевлаштування й отримання вищої заробітної плати, а також допомагає зменшити витрати на забезпечення супроводу у громаді порівняно з не інклюзивними освітніми моделями.

Як бачимо, аргументи на користь інклюзії беззаперечні. Тому протилежне твердження, що діти з особливими освітніми потребами отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі або що від цього якось страждають інші, важко назвати обґрунтованим.

Положення щодо інклюзії та здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами відображено у низці міжнародних документів. Наприклад, Всесвітня Декларація прав людини (1948 р.) гарантує право на безкоштовну і обов’язкову освіту для всіх дітей. У преамбулі Декларації зазначається, що “визнання вродженої гідності та рівних і невід’ємних прав усіх членів людської спільноти є основою свободи, справедливості та миру у світі” [176; 211, с. 46].

У Декларації прав дитини (1959 р.) в принципі 5 зазначено, що дитина, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і піклуванням, зважаючи на її особливий стан [71].

Конвенція ООН “Про права дитини” (1989 р.) [111], яка ратифікована Україною 27 вересня 1991 р., ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей і гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини-інваліда за будь-якими ознаками. Так, у статті 23 зазначеної Конвенції вказано, що “неповносправна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне й достойне життя в нормальних умовах, що сприяють зростанню впевненості в собі та забезпечують її участь у житті суспільства... Дитина-інвалід має право на

особливий догляд, освіту, допомогу в тому, щоб мати повноцінне і гідне життя в умовах, що забезпечують максимальну самостійність і соціальну інтеграцію” [111, с. 11-12]. Освітнім правам дітей присвячена також стаття 28, де зазначається, що “держави визнають право дитини на освіту, з метою поступової реалізації цього права на основі надання рівних можливостей вони повинні: забезпечити обов’язковою, доступною, безоплатною освітою всіх дітей; сприяти здобуттю середньої освіти у різних формах, у тому числі загальноосвітнє і професійне навчання; зробити їх можливими і доступними для кожної дитини, а також розробити відповідні заходи, як-от: упровадження безкоштовної освіти і надання, за потреби, фінансової допомоги; уживати заходи для регулярного відвідування школи і зменшення випадків відрахування зі школи” [111, с. 14].

У Всесвітній декларації “Освіта для всіх” (1990 р.), говориться, що освіта для всіх означає гарантію всім дітям їхнього права на доступ до якісної базової освіти. Зокрема, Правило 6 “Освіта” засвідчує, що “держави мають визнавати принципи рівних можливостей в галузі початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді та дорослих, що мають інвалідність в інтегрованих структурах. Освіта інвалідів має бути невід’ємною частиною системи загальної освіти” [213].

У Стандартних правилах ООН щодо “зрівняння можливостей інвалідів” (1993 р.), міститься заклик до всіх держав зробити освіту осіб з особливими освітніми потребами невід’ємною частиною системи освіти.

Саламанська Декларація (1994 р.), містить заклик до урядів усіх країн затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти і приймати до загальноосвітніх шкіл усіх дітей, якщо немає виняткових випадків, які унеможливають це. У Декларації вказується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби і відповідно варто розбудовувати системи освіти і розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією – це найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення навчанням усіх [233].

Метою “Програми дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами” (1994 р.) полягає в тому, щоб слугувати основою для вироблення політики і спрямовувати діяльність урядів, міжнародних організацій, національних установ для надання допомоги у реалізації положень Саламанської Декларації. Кожна особа з особливими освітніми потребами має право виявити власні побажання щодо своєї освіти тією мірою, якою це може бути точно встановлено. Батьки користуються невід’ємним правом на те, щоб з ними консультувалися стосовно форм освіти, які б найкращим чином відповідали потребам, обставинам життя чи сподіванням їхніх дітей.

У Дакарській Декларації (2000 р.) зазначено, що цілі освіти тисячоліття – переконання, що всі діти матимуть доступ до обов'язкової освіти до 2015 р. [102].

Унаслідок світових процесів глобалізації, демократизації і гуманізації, під впливом досліду європейського освітнього простору, в українській системі освіти спостерігається процес модернізації, який включає в себе низку процесів, зокрема і поступовий перехід до інклюзивної моделі навчання.

Інклюзивне навчання передбачає перебування дитини з особливими освітніми потребами в масовому загальноосвітньому класі, оволодіння нею знаннями, уміннями і навичками нарівні із здоровими ровесниками. Здійснюється соціально-медико-педагогічний супровід дітей; забезпечуються належні умови для навчання, виховання, корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо. Проте питання підготовки вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в Україні ще не стало предметом наукового розгляду, на відміну від низки іноземних країн.

Зараз нам відомий досвід зарубіжних країн щодо реалізації інклюзивної освіти, а саме серед країн Північної Америки: Канада і США; європейських країн: Австрія, Англія, Бельгія, Італія, Польща, Швеція.

У Канаді на офіційному рівні вчитель інклюзивного класу має певну підтримку: методичне забезпечення, доступ до участі в різноманітних фахових тренінгах, можливість постійного професійного зростання, освітнє асистування. Крім того, передбачено консультативні послуги з таких питань: спілкування, підтримки в навчанні, фізичного і сенсорного розвитку дітей, підтримки інклюзивного освітнього середовища для учня. Консультації для вчителів надаються безпосередньо в класі [121, с. 6].

Такі шкільні та районні ініціативи, як щорічний з'їзд, семінари та конференції з різних тем допомагають учителям у з'ясуванні професійних практичних питань. Зазвичай інклюзивна освіта, загальна стратегія, індивідуально правлінська стратегія, що застосовують до кожного окремого учня, обґрунтовуються на цих зібраннях [121, с. 6; 300].

Крім того, у канадських провінціях Альберта, Манітоба, Нова Шотландія, щоб допомогти вчителям та іншим фахівцям, що працюють у системі освіти, ведеться підготовка асистентів вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами безпосередньо на базі закладів освіти. На курсах зосереджуються на низці тем – від інклюзивної освіти і характеристик учнів до підтримки атмосфери навчання, управління поведінкою і професіоналізму [287, с. 14].

У той час як у системі навчання вищих навчальних закладів США [306] можна простежити взаємозв'язок різних типів програм професійної освіти студентів (комбінований, роздільний, загальний професійний) і їхнього ставлення до інклюзії. Комбінований тип навчання об'єднує в собі курси факультетів загальної та спеціальної педагогіки і, відповідно, викладається на

кожному з цих факультетів; при завершенні навчання випускникові присвоюється кваліфікація з правом роботи в загальній і спеціальній освіті. Роздільний тип навчання передбачає збереження програм загальної та спеціальної педагогіки окремо на відповідних факультетах, однак, студенти можуть отримати диплом з подвійною спеціальністю, додатково прослухавши певні курси на потрібному факультеті. Загальний професійний тип навчання не надає можливості отримати додаткову кваліфікацію за спеціальною педагогікою. У результаті дослідження з'ясувалося, що студенти комбінованого типу навчання демонструють найбільш позитивне ставлення до інклюзії і готовність до неї.

Вартий уваги й експеримент [308], проведений за участю студентів США з метою їх підготовки до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Фахівці розробили для студентів віртуальний курс, в основу якого ввійшов інтерактивний комплекс вправ, що відтворює сім'ю з дитиною з особливими освітніми потребами. Метою вправ було занурення студентів у роль батьків дітей з особливими освітніми потребами, що сприяють усвідомленому проживанню реальних ситуацій і проблем, з якими стикаються справжні батьки. Результати експерименту показали, що студенти більш глибоко розуміють батьків дитини з особливими освітніми потребами і готові надавати їм необхідну підтримку в рамках освітнього середовища.

Завдяки сучасним можливостям мережі Інтернет є можливим проведення курсу он-лайн навчання для вчителів у США, що працюють з дітьми з важким ступенем розумової відсталості [309]. Програма передбачає обмін досвідом, аналіз та обговорення найбільш часто виникаючих проблем у навчанні дітей, методичні рекомендації щодо підготовки і планування навчання. Учителі можуть знаходити професійну підтримку і пропонувати нові ідеї для вдосконалення процесу навчання у своїх освітніх установах.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими освітніми потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують учителів, надають навчально-методичну допомогу педагогам, проводять семінари і тренінги для підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, у тому числі і певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими освітніми потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів. Спеціальні педагоги мають функціональні обов'язки, які визначаються потребами школярів з особливими освітніми потребами. Ці фахівці можуть бути асистентами вчителів, зокрема вчителів-предметників, консультантами педагогів. У класі на них покладається відповідальність за навчання учнів з особливими освітніми потребами, яка поєднується з учителем цього класу [100; 102, с. 20-21].

Слугує прикладом створення Центру вдосконалення педагогічної майстерності (*Centre for Excellence in Teacher Training, CETT*) на базі Університету Нортумбрії в Англії. Це лише один із 11 нових англійських центрів, що займаються підготовкою вчителів до інклюзивної освіти. Центри вдосконалення педагогічної майстерності є найважливішим компонентом низки державних реформ, спрямованих на навчання і тренування педагогічних кадрів. Такі центри засновані на партнерстві 18 організацій, що об'єднують в єдине професійне співтовариство викладачів вищої школи, коледжів, курсів підвищення кваліфікації та вчителів, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами, з метою забезпечення досвіду практичної роботи останніх. Первинні оцінки діяльності цієї спільноти показали зниження почуття ізольованості у багатьох учителів завдяки постійному обміну досвідом з колегами, забезпечення наукової та фінансової підтримки тих сфер навчання, які часто не беруться до уваги [34; 263].

У школах з інклюзивним навчанням в Бельгії спеціальні педагоги працюють як у штаті закладу, так і запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливими освітніми потребами, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи з використанням певних методів і прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід і знання, а також усувати бар'єри між спеціальною і загальною освітою [100; 102, с. 23].

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інклюзивного навчання. У 1977 р. були розроблені додатки до "Закону про освіту", які визначали, що діти з особливими освітніми потребами мають ходити до школи поблизу домівки і навчатися у класах разом зі своїми однолітками; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями. Нині в країні понад 90% дітей з особливими освітніми потребами здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організовують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну і навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (дошкільних, шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з особливими освітніми потребами і разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими освітніми потребами.

Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливими освітніми потребами з урахуванням його навчальних потреб, у тому числі з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – у центрах медико-соціальної реабілітації. Тобто, ми бачимо, що на допомогу вчителям масових закладів освіти приходять інші спеціалісти, більш обізнані в галузі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [102, с. 18-19].

Право вчителів на роботу в інклюзивній освіті у Польщі регулюється “Законом про освіту”, а також відповідними законодавчими актами, які встановлюють вимоги до кваліфікації вчителів, а також організацію навчання для учнів з особливими освітніми потребами.

Серед інших пунктів, закон говорить, що викладачі, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами, повинні мати спеціальну кваліфікацію для роботи з тим чи іншим типом порушення. Учні з особливими освітніми потребами можуть відвідувати будь-яку школу за умови відповідності до конкретних критеріїв. Такі учні повинні мати належні умови в класі, індивідуальний навчальний план, у школі мають бути додаткові класи і додаткові уроки для учнів з особливими освітніми потребами. Учителі повинні бути забезпечені необхідними інструментами і програмами, щоб мати можливість навчати школярів із легкою формою інвалідності. Співпраця між фахівцями і вчителями необхідна з метою оцінки і створення керівних принципів для навчання учнів із особливими освітніми потребами [160].

Студенти в польських вищих навчальних закладах не отримують спеціальної підготовки для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Таку підготовку вони отримують в умовах післядипломної освіти. У рамках післядипломної освіти можна прослухати дворічний курс для отримання кваліфікації в спеціальній педагогіці. Наявність такої освіти обов’язкова для роботи в спецшколі або роботи асистентом учителя в інклюзивному класі [66].

Станом на другу половину 2011 р. у Польщі працював проект Міністерства освіти спільно з Академією спеціальної освіти – тренінги для вчителів щодо організації освіти дітей з особливими освітніми потребами [160].

У 1989 р. у Швеції було ухвалено новий “Закон про середню освіту”, у якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти учнями з особливими освітніми потребами. Значно збільшивши фінансування масових шкіл, де навчалися учні з особливими освітніми потребами, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період був затверджений новий освітній стандарт, який визначав обов’язковий обсяг знань для учнів, котрі закінчили п’яті та дев’яті класи. Це дало педагогам змогу працювати зі школярами з особливими освітніми потребами за індивідуальними навчальними планами, розробленими з урахуванням їхніх можливостей і потреб [102, с. 26-27].

Радники шведського агентства спеціальної освіти, які підпорядковані Міністерству освіти країни, опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, допомагаючи муніципальним органам влади забезпечити всі умови для їхнього навчання, ураховуючи проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів і асистентів педагогів, батьків та всіх фахівців, які задіяні в цьому процесі [100].

У той же час у Швеції [310], де в 1996 р. був запущений проект з підготовки наставників (супервізорів) для вчителів, що працюють в інклюзивних класах, як альтернатива додаткової перепідготовки самих учителів. Керівники установ, у яких були утворені педагогічні команди з наставниками, оцінюють роль учителя-супервізора як ефективну, у той час як директори інших установ віддають перевагу традиційній системі навчання, у якій діти з особливими освітніми потребами навчаються в спеціалізованих школах із спеціальними педагогами і дефектологами. Це пов'язано з тим, що в цих школах педагогічний колектив складається переважно з учителів старшого покоління, які вважають себе досить досвідченими для того, щоб без наставників вирішувати виникаючі педагогічні проблеми і в разі виникнення труднощів не звертатися до експертної думки спеціального педагога. Відповідно, школи із системою наставництва проявляють більшу гнучкість для переходу до інклюзивного навчання, а останні залишаються на шляху виключення (*exclusion*), тобто дотримуються традиційної сегрегованої системи навчання.

Серед країн колишнього СРСР, насамперед вивчено досвід Білорусії, Вірменії та Литви.

Так, Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка проводить серйозну структурно-змістовну і технологічну модернізацію процесу підготовки педагогічних кадрів для сфери інклюзивної освіти. На факультетах університету педагоги отримують теоретичну і практичну професійну підготовку для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. При цьому принципи інклюзії (гуманність, недискримінація, справедливість) є обов'язковими складовими навчальних курсів.

Упродовж навчання в університеті студенти проходять практику в Республіканському реабілітаційному центрі для дітей-інвалідів. При цьому особлива увага приділяється формуванню вмінь включати дитину з особливими освітніми потребами в соціальну взаємодію і оцінювати її ефективність.

В умовах позааудиторної роботи студенти беруть участь в роботі волонтерського клубу “Планета Лір”. Волонтери надають безпосередню допомогу дітям з особливими освітніми потребами та їхніми сім'ям [129].

У Вірменії Міністерство освіти і науки підписало угоду з датською організацією “Місія Схід” і з громадською організацією “Міст Надії” з розвитку гнучкого спеціального освітнього навчального плану, який охоплює підготовку вчителів до інклюзивної освіти. Основна тенденція нової ініціативи полягає у розвитку існуючих структур, відповідальних за

підготовку вчителів. Серед них Національний інститут освіти і Державний педагогічний університет [119].

Національний інститут освіти впроваджує модель інклюзивної освіти в навчальні плани своєї програми загальної перепідготовки вчителів. До складу інституту входять “ресурсні школи”, які здійснюють перепідготовку вчителів з новими методами викладання.

Щоб забезпечити тривалість підготовки вчителів, Державним педагогічним університетом було розроблено стратегію для підготовки не тільки вже працюючих, а й майбутніх учителів. Університет готує вчителів для загальної і спеціальної освіти, забезпечуючи перехід від дефектології до фахової освіти.

Курси підвищення кваліфікації для вчителів, які вже працюють у школах Вірменії, ураховують інклюзію. За це відповідає Національний Інститут освіти, який підпорядкований Міністерству освіти. Учителів інклюзивних шкіл тренують для використання інтерактивної системи навчання. Ті вчителі, які відмовляються використовувати на уроках інтерактивний підхід, гірше справляються з навчанням дітей в інклюзивних школах. Як правило, відмовляються від інтерактивного підходу вчителі з великим педагогічним стажем. Студентів-педагогів навчають з урахуванням інклюзивної освіти. У всіх вищих педагогічних навчальних закладах уведено спецкурс з інклюзивної освіти, тому всі молоді педагоги готові до роботи в інклюзивній школі [100].

Кадровим забезпеченням спеціальної освіти в Литві опікується Шауляйський університет, на всіх педагогічних факультетах якого є обов’язковим вивчення курсу “Спеціальна педагогіка”.

Проте, провідні фахівці Шауляйського університету вважають, що 120 годин теорії спеціальної освіти плюс практичних занять – це недостатньо для освіти педагога, який буде працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому в країні існує система післядипломної освіти – курси, семінари тощо.

У Литві існує регламент щодо кількості спеціальних педагогів залежно від кількості дітей з особливими освітніми потребами у школі: 20-30 дітей з особливими освітніми потребами у школі – один спеціальний педагог; 50-60 дітей – один логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, соціальний педагог, психолог.

Також в інклюзивній школі мають працювати асистенти вчителя, навіть якщо у школі є лише одна дитина з особливими освітніми потребами. Наявність асистента особливо важлива, оскільки дитина з особливими освітніми потребами без асистента або не включається до навчального процесу, або заважає йому [142].

Отже, із вищесказаного бачимо, що в зарубіжних країнах учителям класів, у яких навчаються школярі з особливими освітніми потребами, суттєву допомогу у практичній роботі надають штатні спеціальні педагоги або асистенти вчителів. Спеціальні педагоги, асистенти вчителів,

різнопрофільні фахівці беруть участь у складанні індивідуальних навчальних планів для кожної дитини. Учителі, що працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, мають змогу одержувати консультативну, навчально-методичну підтримку від освітньо-психологічних служб, а також педагогів спеціальних шкіл, можуть підвищувати свій фаховий рівень [116].

Що стосується України, то положення щодо інклюзії та здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами відображено і в українських державних нормативно-правових документах [136]. Зокрема, щодо законів України з питань прав інвалідів, то у Законі “Про освіту” (1991 р.), у статті 3, вказано, що “громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від стану здоров’я” [78].

Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами (1999 р.) спрямована на забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами (з порушеннями зору, слуху, з мовною патологією, з розумовою недостатністю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем) [114].

У Законі України “Про охорону дитинства” (2001 р.), у статті 26 вказано, що “забороняється дискримінація дітей-інвалідів і дітей з вадами розумового чи фізичного розвитку. Дітям-інвалідам і дітям з вадами розумового чи фізичного розвитку надається можливість отримати базову, професійно-технічну і вищу освіту, і в домашніх умовах” [79].

Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку” (2004 р.) (далі – Державний стандарт) установлює державні вимоги до змісту освіти таких дітей, а також державні гарантії в набутті такої освіти [208]. Державний стандарт застосовується з метою забезпечення: рівного доступу до якісної освіти дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку; особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу; створення передумов для запровадження інтегрованого навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку.

Головним завданням Указу Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” (2005 р.) – це забезпечити створення належних умов для здобуття якісної освіти дітьми, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, їх соціальної адаптації [275].

У Законі України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.), у статті 12 зазначено, що “систему реабілітації інвалідів, дітей-інвалідів складають: спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати) – загальноосвітні навчальні заклади системи освіти для дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку” [80].

Серед поставлених завдань Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів

України (2006 р.), є: створення умов для здобуття якісної освіти інвалідами; забезпечення варіативності здобуття якісної базової, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти відповідно до здібностей і можливостей громадян з особливими освітніми потребами; безоплатність здобуття освіти в державних і комунальних навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами; формування мережі навчальних закладів, здатних забезпечувати надання високоякісних освітніх послуг – створення дошкільних навчальних закладів різних типів, профілів і форм власності, цілісних міжгалузевих багаторівневих систем позашкільних навчальних закладів; упорядкування регіональної мережі спеціальних навчальних закладів усіх рівнів освіти для осіб з особливостями психічного та фізичного розвитку, забезпечення інтеграції їх у загальний освітній простір [224].

Серед Актів Кабінету Міністрів України чинне місце належить Державній типовій програмі реабілітації інвалідів (2006 р.), яка затверджена постановою Кабінету Міністрів України. У додатку 1 до цієї постанови зазначено, що особам з ураженням опорно-рухового апарату і центральної та периферичної нервової системи, з ураженням органів слуху, зору, внутрішніх органів, надаються освітні послуги – колективна форма навчання, у тому числі інтегроване та інклюзивне навчання [207].

Серед указів Президента варто відзначити Указ Президента України “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2007 р.), у якому говориться про створення умов для навчання (за відсутності протипоказань) дітей-інвалідів у неспеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах; удосконалення навчально-матеріальної бази загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів для забезпечення освітніх потреб дітей і молоді з особливими освітніми потребами; видання у достатній кількості спеціальних підручників, наочно-дидактичних матеріалів і посібників для дітей-інвалідів і дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку [274].

У грудні 2009 р. Україна ратифікувала Конвенцію про права інвалідів, де у статті 24 вказано, що “держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту, забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання упродовж усього життя. Держави-учасниці забезпечують дітям з особливими освітніми потребами доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання упродовж усього життя без дискримінації та нарівні з іншими” [112].

Серед Актів Міністерства освіти і науки України слід звернути увагу на Концепцію розвитку інклюзивної освіти (2010 р.). У загальних положеннях якої говориться, що приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов’язання дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами [113].

Мета Концепції – створення умов для вдосконалення системи освіти і соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання; формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Відповідно до мети основними завданнями є: запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу і моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю; формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; упровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства; удосконалення системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання [113; 245].

Метою наказу Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах” (2010 р.) є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім’ї до участі у навчально-реабілітаційному процесі з урахуванням особливостей розвитку і потреб дитини, створення передумов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами [186].

Питання забезпечення успішного впровадження інклюзивного навчання в українські школи відображено в постанові Кабінету Міністрів України “Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” (2011 р.) [209], який, зокрема, у пункті 1 визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі. Крім того, важливою умовою для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням має становити не більш як 20 учнів, із них: одна-три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо; не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках (пункт 8).

Серед перспективних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року в освіті дітей з особливими освітніми потребами (2013 р.) такі: удосконалення мережі спеціальних навчальних закладів, створення нових моделей і форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами; розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах дітей і

молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; пріоритетне фінансування, навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів, що надають освітні послуги дітям і молоді з особливими освітніми потребами [276].

Серед основних завдань наказу Міністерства освіти і науки України “Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року” (2013 р.) такі: забезпечити проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах; забезпечити системну організаційно-методичну, консультативно-роз’яснювальну роботу серед керівників навчальних закладів, педагогічних працівників, батьків, громадськості щодо забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами; запровадити навчальну дисципліну “Основи інклюзивної освіти” у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників [187].

Проведений аналіз нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з особливими освітніми потребами, які потребують реабілітації й інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак, суспільно-політичний устрій при цьому не змінюється. Незважаючи на те, що в Україні розроблена законодавча база для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, механізми реалізації цього процесу відсутні, що негативно позначається на розбудові інклюзивної освіти.

Як бачимо, ця законодавча база є підґрунтям для успішного впровадження інклюзії у шкільну практику. Проте, необхідно враховувати і той факт, що для результативності процесу впровадження інклюзивної моделі навчання, насамперед, мають змінюватися вчителі загальноосвітніх шкіл. Вони мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально-виховного процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно-орієнтованого викладання. Учителі мають спілкуватися між собою, працювати в команді з іншими педагогами і фахівцями, батьками, учнями, представниками громади, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо в їхньому навчальному закладі [5; 107, с. 55].

У той же час, у галузі інклюзивної освіти можна виділити три взаємообумовлені проблеми. Перша полягає в тому, що частина дітей, які чимось відрізняються від однолітків, виявляються фактично соціально ізольованими. По-друге, учителі при цьому не завжди володіють методикою формування позитивних міжособистісних стосунків у колективі, до складу якого входять такі діти. Як наслідок, загострюється проблема формування життєвої компетенції дітей з особливими освітніми потребами. При обмеженій соціальній взаємодії ці діти не набувають необхідного їм

позитивного досвіду поведінки в різних життєвих ситуаціях. Нарешті, третя проблема, від якої багато в чому залежить ефективне вирішення перших двох, пов'язана з кадровим забезпеченням розвитку інклюзивної освіти.

Так, учителі-дефектологи, логопеди, сурдопедагоги колишніх поколінь отримували професійну підготовку, що не враховувала особливостей корекційно-педагогічної роботи в умовах інтегрованого навчання. Учителі ж інших спеціальностей, що працюють в установах освіти загального типу, зазвичай не мають навіть елементарних знань про дітей з особливими освітніми потребами. Учителі часто виявляються не готовими до того, що їм доведеться вчити дитину навіть з незначними порушеннями розвитку і поведінки. Вони зізнаються, що не знають, як організувати навчання для таких дітей і взагалі “що з ними робити?”. Крім того, немає, або ж не представлені для широко кола користувачів, методичні та навчальні посібники для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [26].

Очевидна необхідність зміни змісту професійної підготовки і перепідготовки, а також формування інклюзивної компетентності в роботі з такими дітьми у вчителів усіх спеціальностей.

Зміни в змісті і методиці підготовки фахівців для сфери інклюзивної освіти розглядаються як необхідна умова становлення у них стійкої професійної позиції, заснованої на визнанні та повазі людської гідності дітей з особливими освітніми потребами, вірі в їхні потенційні можливості, бажання вивчати і відстоювати їх інтереси в різних сферах життєдіяльності.

В умовах інклюзивної освіти потрібна спеціальна підготовка кадрів, оскільки є різні категорії дітей із різними відхиленнями. Це можуть бути порушення опорно-рухової системи, затримка психічного розвитку, певні вади зору, мовлення та інші. Так, якщо в загальноосвітньому навчальному закладі є діти, які мають проблеми опорно-рухової системи, то потрібне доповнення у персоналі – спеціальні помічники вчителя, які допомагатимуть учителям переміщувати дітей на візках при здійсненні ними щоденних потреб. Це необхідно навіть тоді, коли навчальний заклад пристосований і має ліфти, пандуси, знижені пороги, чого в українських школах бракує. Для дітей з обмеженнями психічного розвитку чи із серйозними порушеннями зору, які навчаються за індивідуальним планом, теж необхідним є помічник учителя, бо часто такі діти можуть не встигати за ритмом класу [137].

Досвід співпраці з учителями, у класах яких є діти з особливими освітніми потребами, а також аналіз результатів започаткованої перепідготовки учительського складу до роботи в умовах інклюзії, дозволяють виокремити деякі аспекти, котрі потребують особливої уваги, а саме [105, с. 189, 191]:

- програми підготовки мають забезпечувати для всіх учителів загальноосвітнього закладу позитивну орієнтацію стосовно розумових і фізичних недоліків, розвиваючи розуміння того, що може бути досягнуто в школах завдяки допоміжним послугам, що існують на місцевому рівні;

- переосмислити підготовку вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, щоб спрямувати їх на здобуття спеціальних знань і розвиток необхідних навичок – оцінювати особливі освітні потреби дітей, адаптувати навчальні програми, індивідуалізувати навчальний процес, працювати в команді з іншими фахівцями і батьками;
- як варіант, спеціальна підготовка в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами, яка б дозволяла одержати додаткову кваліфікацію може об'єднуватися з підготовкою і досвідом роботи в якості “звичайного вчителя” або впроваджуватися в неї з тим, щоб забезпечувати взаємодоповнюваність і мобільність;
- при оцінюванні рівня кваліфікованості і сертифікації вчителів доцільно брати до уваги навички, необхідні для задоволення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами;
- бажано підготувати необхідні друковані матеріали і організувати семінари для місцевих адміністраторів, інструкторів, завідувачів навчальної частини і вчителів-методистів з метою розвитку їхніх здібностей здійснювати керівництво в цій галузі, а також надавати підтримку і вміти консультувати менш досвідчений викладацький склад.

Вирішення широкого кола нових завдань інклюзивної освіти вимагає перебудови і зміни всієї системи підготовки фахівців для сфери освіти. Необхідність швидкого, гнучкого, тонкого налаштування і реагування в міжособистісній взаємодії вчителя й учнів висуває нові вимоги до особистісних характеристик учителя і сформованості його інклюзивної компетентності як невід'ємної складової загальної професійної компетентності. Учитель повинен володіти високими показниками професійної соціальної адаптованості, особистісної лабільності, емпатійності, рефлексивності, вираженими перцептивними, комунікативними і організаторськими здібностями, бути носієм гуманістичних цінностей та ідеалів. Нові принципи інклюзивної освіти вимагають вмонтування в програми підготовки майбутніх учителів нових освітніх модулів, що включають спеціальні дисципліни, забезпечують готовність до широкої партнерської взаємодії і творчої співпраці в умовах інклюзивного навчання [51].

Основною метою навчально-виховного процесу в освітніх закладах усіх рівнів є всебічний розвиток підростаючого покоління, необхідною складовою якого є становлення фізичного, психічного, духовного здоров'я дітей, підлітків і молоді, формування свідомого ставлення до власного здоров'я [15; 76].

Як показав досвід передових країн світу, одним із ефективних засобів формування культури здоров'я підростаючого покоління і призупинення виродження нації є навчання здоровому способу життя. Причому, оскільки школа є найгнучкішою ланкою у плані формування соціального досвіду, то цю роботу найкраще починати саме з неї.

Завдяки володінню арсеналом знань, умінь і навичок про критерії функціонування фізіологічних систем організму, вікові особливості анатомічних і психічних властивостей дітей, сутнісні складові здоров'я і чинники, що детермінують здоров'я, учитель основ здоров'я може успішно вирішувати завдання освіти і виховання здорового покоління, і цим підвищувати рівень культури здоров'я учнівської молоді в Україні, що у свою чергу дозволить країні прогресивно розвиватися.

Підготовка вчителя основ здоров'я передбачає оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями [17; 52]. Важливо зазначити, що у зв'язку з урахуванням інклюзивної складової у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, вищезазначене і все те, про що йтиметься далі, особливо гостро стосується і дітей з особливими освітніми потребами. Адже саме вчитель повинен перейматися проблемою інклюзії, завдяки оволодінню здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями він повинен уміти попередити виникнення порушень здоров'я в учнів або ж подальшого їх розвитку, а саме у дітей з особливими освітніми потребами, зробити навчально-виховний процес якомога успішнішим і ефективнішим [53; 162].

Отже, при переході до інклюзивної моделі навчання саме вчитель основ здоров'я постає в сучасній школі, з одного боку, як носій базових знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, як фахівець, здатний творчо підходити до процесу навчання і виховання, формування мотивації та культури здоров'я підростаючого покоління, а з іншого, – суб'єктом освітньо-виховного процесу, що здійснює здоров'язбережувальну діяльність [37; 270].



РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Для того, щоб визначити специфіку підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у вищому навчальному закладі, вважаємо за доцільне розпочати науковий пошук з аналізу поняття “професійна підготовка”.

Науковою базою для вивчення процесу професійної підготовки є фундаментальні роботи як вітчизняних науковців (А. Алексюк, І. Бех, Ю. Бойчук, В. Галузинський, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, О. Іонова, В. Лозова, М. Подберезський, І. Прокопенко, В. Семиченко, С. Сисоєва, А. Троцько, М. Шкіль та ін.), так і зарубіжних (О. Абдуліна, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, О. Лізунова, А. Піскунов, В. Сластьонін, Т. Стеганцева, А. Щербаков та ін.) [1; 4; 22; 125; 159; 240; 252]. Проблема підготовки вчителя до професійної діяльності була предметом уваги таких видатних педагогів минулого, як А. Дістервег, Я. Коменський, К. Ушинський та ін. [109; 277; 278].

Н. Колесник і В. Семиченко звертають увагу на те, що зміст поняття “професійної підготовки” полягає у спеціально організованому процесі формування готовності до виконання майбутніх завдань (навчання), і наявність компетенції, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань (готовність) [98; 240].

У зміст поняття “професійна підготовка” М. Бубновою було вкладено сукупність уже отриманих особистістю спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи й усвідомлених норм поведінки, що забезпечують успішне виконання роботи з певної професії. Також М. Бубнова акцентує увагу на тому, що під поняттям “професійна підготовка майбутнього вчителя” в педагогіці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання і виховання майбутніх учителів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі з учнями [4; 36; 175, с. 19].

Аналіз досліджень, присвячених проблемі підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності, свідчить, що оцінювання ефективності цього процесу здійснюється з урахуванням різних чинників і оцінюється видатними вченими (Є. Барбіна, Г. Бушак, І. Зязюн, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Мурована, О. Пехота, О. Савченко, М. Ткаченко та ін.) за різними проявами: компетентністю вчителя, його педагогічною майстерністю, професіоналізмом, культурою тощо [201; 203; 269].

За даними досліджень А. Абдулліної, можна зробити висновок, що одним із найважливіших компонентів системи навчання і виховання вчителя у вищому навчальному педагогічному закладі є загальнопедагогічна підготовка. На думку А. Абдулліної, загальнопедагогічна підготовка забезпечує формування в майбутніх учителів системи загальнопедагогічних знань і вмінь, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-

педагогічних якостей особистості, здійснюючи координацію всіх ланок професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних закладів [1].

Головною метою педагогічної освіти має бути підготовка спеціалістів, здатних забезпечити різнобічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, її розумових, фізичних і естетичних здібностей, високих моральних якостей, а отже, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого й культурного потенціалу народу [240]. Реалізувати цю мету можуть тільки науково-педагогічні працівники, яким притаманні духовність, висока мораль, культура, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість. Усе це можливо здійснити в ході професійної підготовки, яку забезпечує вищий навчальний заклад [73; 255].

Пріоритетом майбутнього вчителя, як і будь-якого іншого фахівця, є отримання високоякісної професійної підготовки. Одним із таких видів підготовки для вчителя основ здоров'я є валеологічна підготовка, яка в ході вивчення низки валеологічних дисциплін забезпечує майбутнього спеціаліста валеологічними знаннями, уміннями і навичками [133].

Багатогранному і складному процесу розвитку професійної підготовки вчителів у вищих закладах освіти з питань охорони і зміцнення здоров'я школярів і студентів присвятили свої наукові праці такі вчені: В. Бобрицька, Т. Бойченко, Ю. Бойчук, Г. Воскобойнікова, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова, В. Оржеховська, І. Поташнюк, О. Савченко, С. Страшко, В. Шахненко, С. Шмалей та ін. [14; 22; 51; 289].

Мета валеологічної підготовки полягає в якісній підготовці майбутнього вчителя основ здоров'я, який понесе в школу новітні наукові знання і вміння для збереження і зміцнення здоров'я, формування культури здоров'я як важливої складової загальної культури особистості.

Відповідно до мети завданнями валеологічної підготовки є: формування в майбутніх учителів основ здоров'я ґрунтовних знань із валеології як однієї з базових дисциплін при підготовці фахівців відповідного профілю; створення в майбутніх учителів системи знань про здоровий спосіб життя, глибоких переконань у необхідності його дотримання особистістю і розуміння головних проблем, що пов'язані із упровадженням його в життя; оволодіння основними методами діагностики рівня здоров'я і принципами підтримки здорового способу життя; створення у майбутніх учителів розуміння основних факторів ризику розвитку захворювань та методів їх профілактики; оволодіння сучасними здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями.

На нашу думку, професійна підготовка майбутніх учителів основ здоров'я відображає педагогічну взаємодію студента й викладача в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, у процесі якої студент оволодіває педагогічними і фаховими знаннями в галузі інклюзивного навчання, сучасними здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями; у студента формуються особистісні та

професійно значущі якості, необхідні йому для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Підготовка майбутніх учителів основ здоров'я, головним чином, повинна бути спрямована на створення умов, необхідних для якісного формування професійної компетентності вчителя основ здоров'я.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися традиційної точки зору на “підготовку” і “готовність”, згідно з якою перше поняття – це процес формування необхідних для професійної діяльності властивостей фахівця, а друге – результат цього процесу [84; 118; 185; 188; 215].

Розглянувши існуючі в науковій літературі [19; 57; 82; 250; 252-254] точки зору на зміст даних понять, зазначимо, що найбільш обгрунтованою і продуктивною для нас є позиція, згідно з якою процес підготовки включає методологічний, теоретичний, методичний і практичний компоненти. У свою чергу в змісті професійної готовності прийнято виділяти теоретичну і практичну складову, що включають: систематизовані предметні знання, розумові вміння (аналітичні, прогностичні, рефлексивні, проєктивні та інші), уявлення, ціннісні орієнтації – теоретична готовність; а також предметні вміння, техніку професійної діяльності – практична готовність (рис.2.1).

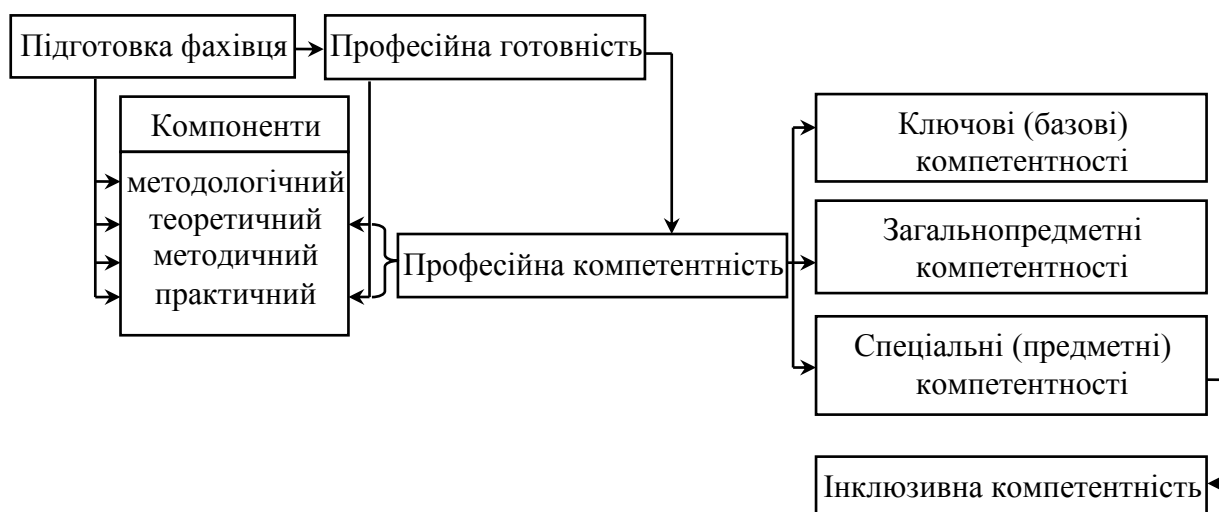


Рис. 2.1. Інклюзивна компетентність як складник професійної компетентності й інтегрований показник готовності майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання

Єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій є професійною компетентністю, яка не тільки характеризує його діяльність, а й самого фахівця як суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії із соціальним світом. Тому професійна компетентність інтегрує професійні й особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує

фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі.

Ця позиція щодо змісту понять “підготовка” і “готовність” є для нас найбільш прийнятною, оскільки, володіючи універсальністю і методологічною повнотою, вона має можливість для реалізації в умовах сучасної професійної освіти, і крім того, у теоретичному плані узгоджується з компетентнісним підходом, згідно з яким показником готовності є компетентність фахівця.

Зараз в умовах євроінтеграції до єдиного освітнього простору, якість освіченості вчителя визначається рівнем його професійної компетентності. А відтак, новим концептуальним орієнтиром розвитку сучасної освіти в рамках Болонського процесу стало запровадження компетентнісного підходу, що визначає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових, базових і спеціальних компетентностей особистості [50; 72; 137; 159; 196].

Сутність компетентнісного підходу передбачає, у першу чергу, зміну формулювання цілей навчання, подання їх і очікуваних результатів навчання у вигляді сукупності компетенцій, що відображають різні рівні професійних задач. Оскільки цей підхід пов'язаний із замовленням на освіту з боку роботодавців – тих, кому потрібен компетентний фахівець. Іншими словами, компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти [20; 189; 206; 220; 273].

Перспективність зазначеного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність особистості до успішної діяльності в різних сферах суспільного життя [22; 159; 288]. Продовжуючи цю думку, можна зазначити, що реалізація компетентнісного підходу передбачає осмислення загальних цілей освіти за умов її варіативності. У свою чергу, зрушення в розумінні загальних цілей обумовлюють необхідність змін у підходах і механізмах змісту і, як наслідок, – у стандартах освіти [159].

Н. Гончарова відзначає, що базовими категоріями компетентнісного підходу є паронімічні поняття компетенція і компетентність [62].

У період упровадження технологій особистісно-орієнтованої освіти, розвитку міжнародної освітньої та професійної мобільності особливого значення набуває компетентність учителя. Розкриття сутності проблеми варто почати з аналізу основних понять – “компетенція” і “компетентність”. Терміни “компетенція”, “компетентність” дедалі більше поширюються у науці й педагогічній освіті і тлумачаться у різних контекстах [260; 291].

Відомий російський педагог Г. Селевко вважає, що компетенція – це результат, який виявляється в підготовленості випускника навчального закладу, у реальному володінні ним методами і засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні оточуючого середовища [237-239; 246].

За А. Хуторським, “компетенція” – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок, способів діяльності [234, с. 6; 285]. У той час, як низка учених, які досліджували поняття компетенції (В. Кальней, Дж. Равен, І. Тараненко, М. Холодна, С. Шишов та ін.), зазначають, що поняття компетенції не зводиться ні до знань, ні до умінь, ні до навичок. Компетенцію можна розглядати як можливість установалення зв’язку між знаннями і ситуацією або, у ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка здатна розв’язувати проблеми [23, с. 8; 217; 267; 283; 292; 293; 301]. У той час як суфікс “-ність” означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін “компетентність” найчастіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння ними.

Під компетентністю частіше розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які придбані в процесі навчання і соціалізації й орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [234, с. 6; 237; 260, с. 9].

Аналіз проблеми компетентності знайшов відображення в працях А. Маркової, яка, у свою чергу, наголошує на тому, що компетентність – це здатність і вміння виконувати певні трудові функції [169; 170; 184, с. 5]. А. Маркова підкреслює, що компетентність слід відрізняти від компетенції – певного кола питань, які уповноважена вирішувати особистість [169; 171].

Більшість дослідників (В. Адольф, В. Введенський, І. Зимня, В. Ландшеєр, П. Симонов, Ю. Татур, В. Шепель та ін.) пов’язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб’єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції [2; 42; 83; 151; 184, с. 7; 247; 268].

Сучасна освіта характеризується постійним оновленням понятійного апарату, застосуванням нових термінів, раніше притаманних іншим сферам діяльності. Термін “професійна компетентність” – найуживаніше поняття, що було сформоване в педагогічній науці й освітній практиці нашої країни в останньому десятиріччі [56; 246; 288; 290; 292].

Так, Є. Огарьов переконує, що професійна компетентність – це стійка здібність до діяльності зі знанням справи, що включає такі компоненти: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і проблем; добре знання досвіду, який є в даній галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення мети [190; 246].

Видатний науковець-педагог Б. Гершунський розглядав категорію “професійна компетентність” як ланку структурного ланцюжка результативності освіти – “грамотність” – “освіченість” – “професійна компетентність” – “культура” – “менталітет”. На його думку, професійна

компетентність визначається, головним чином, рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [57; 184, с. 7].

Низкою авторів (Ю. Бойчук, С. Вершловський, Г. Воскобойнікова, Б. Гершунський, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, І. Зязюн, В. Калінін, Л. Карпова, В. Кругленя, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, Є. Огарьов, Є. Павлютенкова, В. Сластьонін, Л. Харужа, А. Циганов, А. Шишко та ін.) виокремлюється поняття “професійна компетентність учителя”. Особистість учителя, його професійна компетентність сьогодні, як ніколи, виявляються надзвичайно важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання і виховання [73; 124; 125; 178, с. 21; 194; 281].

Ю. Сенько вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто, і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності [241, с. 68].

Так, В. Калінін під професійною компетентністю вчителя розуміє інтегровану здатність особистості вирішувати проблеми професійного характеру, яка ґрунтується на сукупності компетенцій у різних галузях психолого-педагогічних і предметних знань, умінь, навичок, досвіду і цінностей, набутих нею шляхом професійної освіти, практики, та сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості у професійній діяльності [89; 122; 158].

Таким чином, можна узагальнити, що професійна компетентність учителя є інтегрованим показником його теоретичної і практичної підготовленості до виконання професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини [46; 74; 122; 228].

У певній частині наукових досліджень ототожнюється діяльність вчителя загальноосвітньої школи із формуванням у нього компетентності [64; 172; 196]. Так, Л. Харужа зазначає, що професійна компетентність учителя – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності [246; 281].

Відзначимо думку дослідниці Л. Карпової (рис. 2.2), яка вважає, що професійна компетентність учителя є інтегрованим особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей і досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [94].

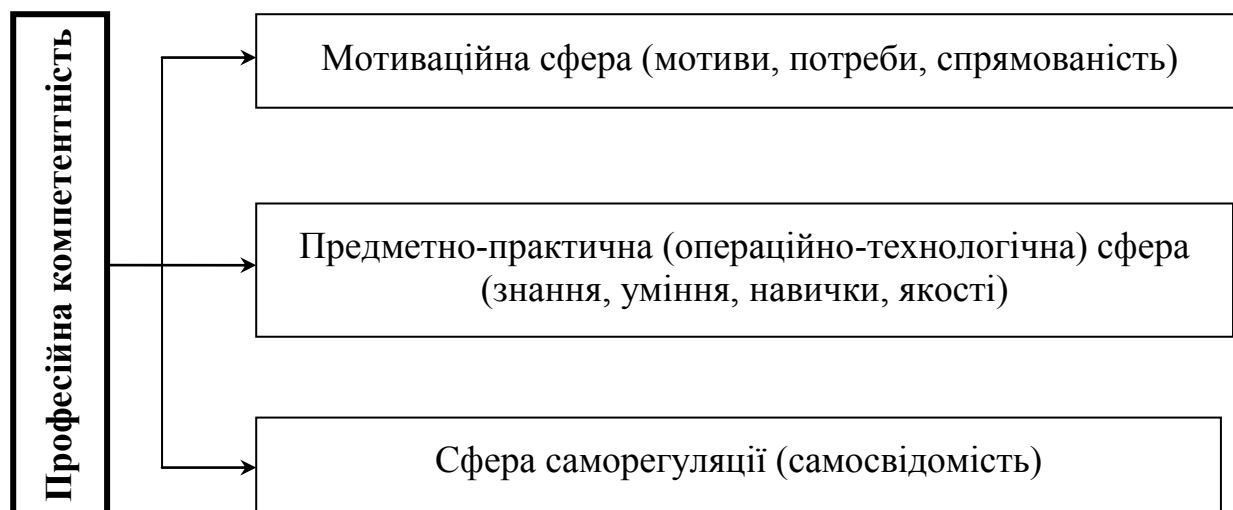


Рис. 2.2. Структура професійної компетентності вчителя

Не можна не відзначити думку Т. Браже, що професійна компетентність це не лише базові знання і вмінні, а й ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, загальна культура, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до власного самовдосконалення та саморозвитку [33, с. 22].

Аналогічної точки зору дотримується В. Сериков. Учений переконаний, що компетентнісний фахівець повинен ставитися до своєї професії як до цінності, формувати особистісну систему цінностей і мотивацію до подальшого розвитку свого професійного потенціалу [242, с. 16-21].

У свою чергу А. Шишко висловлює думку про необхідність виокремлення таких основних підсистем у структурі професійної компетентності вчителя, як: система професійно необхідних знань та вмінь (когнітивний компонент), а також способи їхнього вдосконалення та поновлення; операційний компонент (система вмінь і навичок щодо організації навчально-виховного процесу); мотиваційний компонент (загальнокультурна компетентність, професійні ціннісні орієнтації, установки до професійного самовдосконалення); саморегуляція (психологічна компетентність, самооцінка) [291].

Удалу спробу виділити структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності зробила І. Зимня. Дослідницею були запропоновані наступні структурні компоненти: мотиваційний компонент (готовність до прояву компетентності); когнітивний компонент (володіння знанням змісту компетентності); поведінковий компонент (досвід прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях); ціннісно-змістовний компонент (відношення до змісту компетентності й об'єкта його застосування); емоційно-вольовий компонент (емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності) [83].

Професійна компетентність є загальною категорією. Якщо її розглядати із системних позицій, то можна стверджувати, що вона не є моноосвітою, а містить різні взаємопов'язані компоненти. Це було продемонстровано на прикладі її структурних компонентів [70; 177].

Під професійною компетентністю науковець А. Хуторський [285] розуміє сукупність ключових (базових), загальнопредметних і предметних (спеціальних) компетентностей (рис. 2.3).

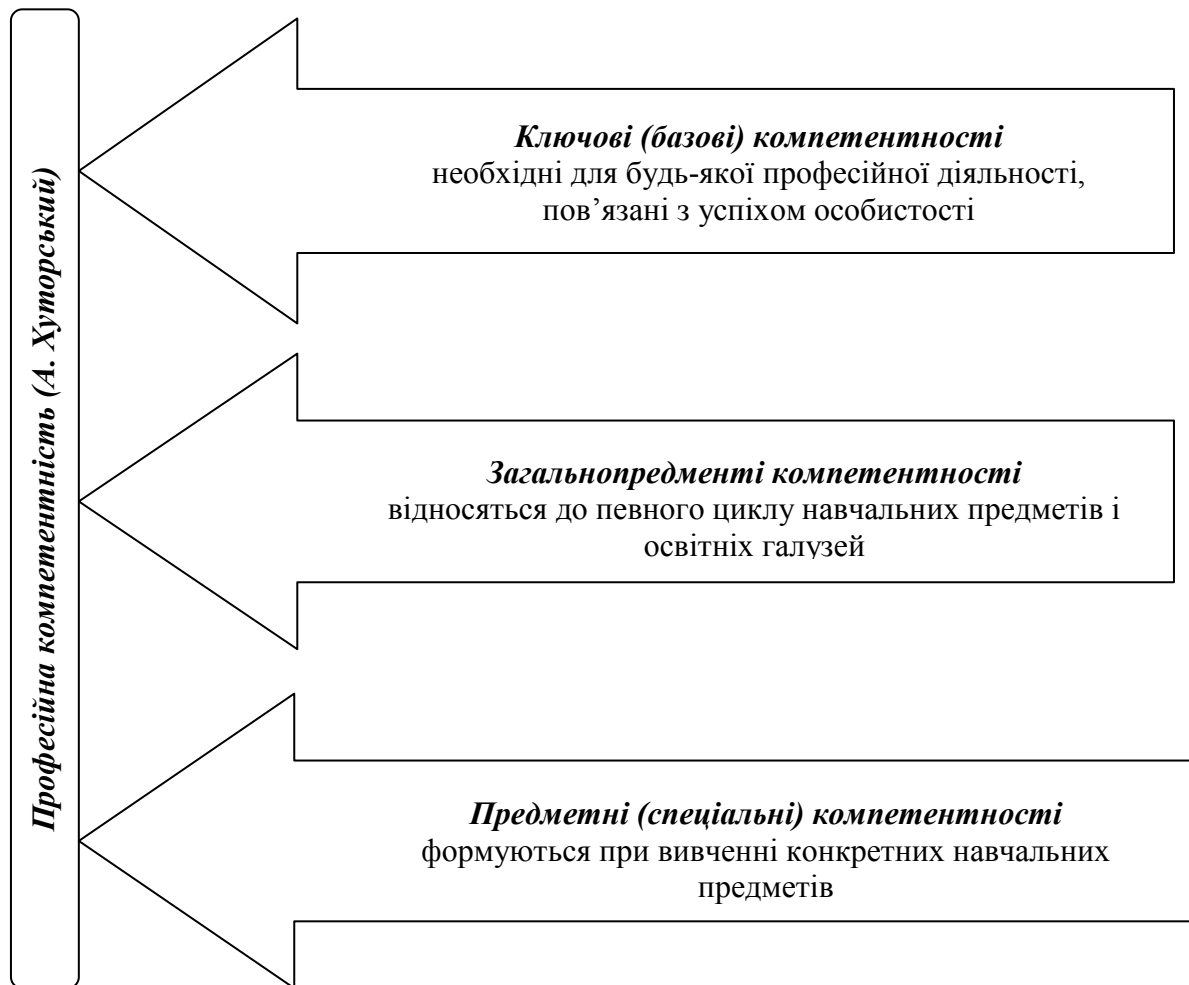


Рис. 2.3. Складові професійної компетентності за А. Хуторським

На нашу думку, загальна професійна компетентність передбачає формування спеціальних видів компетентності, відповідно до виконуваних кваліфікаційних процедур. Так, робота вчителя основ здоров'я передбачає підготовку до наступних видів діяльності: профілактичної, консультативної, діагностичної, корекційно-розвивальної та інклюзивної [13; 137]. При цьому для кожного виду діяльності необхідне формування відповідної компетентності.

Коротко зазначимо основні види діяльності, які повинен виконувати вчитель основ здоров'я. Так, *профілактична діяльність* здійснюється з

метою попередження захворювань, функціональних порушень, шкідливих звичок, психічних відхилень, духовної спустошеності. Поділяється на специфічну і неспецифічну, що включають у себе психогігієну і психопрофілактику навчально-виховного процесу, у тому числі розробку індивідуальних оздоровчих систем, використання природних факторів довкілля і здоров'язбережувальних технологій.

Слід відзначити, що однозначно важливою складовою успішної адаптації до умов інклюзивного навчання є оволодіння вчителем основ здоров'я здоров'язбережувальними технологіями [28]. Зокрема, поняття “здоров'язбережувальні технології” було досліджено низкою авторів, серед яких В. Єфімова, М. Зотова, Ю. Лук'янова, Н. Михайлова, А. Мітєєва, О. Петров, М. Смирнов, Н. Соловйова, Л. Тихомирова та ін. [75; 162; 256].

У психолого-педагогічній літературі виділяють наступні *типи здоров'язбережувальних технологій* [162, с. 25, 26] (рис. 2.4): *організаційно-педагогічні* (визначають структуру навчально-виховного процесу, що попереджає перевтому, гіподинамію й інші дезадаптаційні стани); *психолого-педагогічні* (організація уроку з елементами здоров'язбережування); *навчально-виховні* (формування культури здоров'я учнів, мотивація до ведення здорового способу життя, запобігання шкідливим звичкам).



Рис. 2.4. Функції, типи і види здоров'язбережувальних технологій

Ураховуючи аналіз літературних джерел [162, с. 26-45; 212; 221] щодо класифікації освітніх здоров'язбережувальних технологій, стало можливим виділити їх окремі *види* (рис. 2.4), а саме:

- технологія проектування змісту освіти – провідними способами проектування змісту освіти є предметно-змістова інтеграція і варіювання змісту навчання;
- технологія раціональної організації навчального процесу – урахування періодів працездатності учнів на уроках, вікових і фізіологічних особливостей учнів, наявності емоційних розрядок на уроках і зорової гімнастики, використання фізкультурних пауз на уроках;
- технологія активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів – стимулювання їх до активного сприйняття й переосмислення знань, до активної діяльності творчого характеру;
- технологія створення сприятливого психологічного клімату – створення ситуації успіху, запобігання й розв'язання педагогічних конфліктів;
- технологія діагностики освітніх результатів за процесом їх досягнення – оцінювання не лише за навчальним результатом, а й за процесом його досягнення.

Завдяки *функціям* (рис. 2.4) (*формувальна* – здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості; *інформативно-комунікативна* – трансляція ведення здорового способу життя; *діагностична* – моніторинг розвитку учнів на основі прогностичного контролю; *адаптивна* – можливість оптимізувати стан власного організму й підвищити стійкість до різного роду стресогенних факторів; *рефлексивна* – переосмислення попереднього особистісного досвіду в збереженні й примноженні здоров'я; *інтегративна* – об'єднує народний досвід, різні наукові концепції та системи виховання, спрямовуючи їх на шлях збереження здоров'я підрастаючого покоління), які виконують здоров'язбережувальні технології, стає можливим створення безпечних і комфортних умов перебування учнів у загальноосвітньому навчальному закладі, запобігання стресам і перевантаженням, установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між всіма учасниками навчально-виховного процесу, забезпечення цілісного розвитку особистості вихованця [216; 221; 256; 259]. Стає очевидним, що сутність здоров'язбережувальних технологій полягає в сукупності засобів, методів, форм, прийомів організації та проведення навчально-виховного процесу, спрямованого на здоров'язбереження учнів [162, с. 24-25].

Консультативна діяльність – це багатопланова повсякденна поточна робота, спрямована на надання сприяння і допомоги у формуванні культури здоров'я в освіті та вихованні в конкретних ситуаціях. Проводиться за кількома напрямками одночасно – з учнями, учителями, батьками.

Діагностична діяльність, що включає в себе комплекс заходів щодо з'ясування рівня здоров'я дітей у всіх його аспектах, функціональні, духовні стани і відхилення, визначення сенсорної втоми і перевтоми школярів, що ґрунтується на психологічних, педагогічних, клініко-фізіологічних, гігієнічних та інших методах дослідження [38, с. 160; 60].

Корекційно-розвивальна діяльність передбачає здійснення комплексу заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання і виховання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення, особистості дитини [210].

Зміст корекційно-розвивальної діяльності визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань і напрямів такої роботи.

Корекційно-розвивальна діяльність спрямована на [210]:

- розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з особливими потребами, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо;
- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей шляхом взаємодії з довкіллям з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності та творчості;
- формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання у загальноосвітній школі;
- створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та життєво важливих компетенцій.

Важливе місце у навчально-виховному процесі учнів інклюзивного класу посідає використання корекційно-розвивальних технологій. Учителю зможе тільки тоді максимально ефективно організувати таку діяльність, коли чітко усвідомить сутність і зміст цієї роботи. Плануючи навчальний процес, учитель основ здоров'я на перше місце ставить, як правило, систему знань, яку учні повинні відпрацювати, а не особистість, яку треба корегувати, використовуючи для цього зміст освіти. Саме наукові пошуки Л. Глазунової, Л. Комісарової, Л. Лебедевої, І. Левченко, Є. Медведєвої, Т. Неретіної, Г. Сіліної та ін. були спрямовані на вивчення корекційно-розвивальних технологій [9].

Корекція (від лат. *correctio* – виправлення) – система спеціальних і загальнопедагогічних засобів, спрямованих на послаблення або подолання вад психофізичного розвитку і відхилень у поведінці дітей та підлітків. Під корекцією розуміють як виправлення окремих дефектів (наприклад, корекція звуковимови, письма, читання, зору, слуху, поведінки, емоційного стану), так і цілісний вплив на особистість дитини в процесі її розвитку, навчання і

виховання. В рамках єдиного педагогічного процесу корекція виступає як сукупність корекційно-розвивальної і корекційно-виховної діяльності.

Отже, корекційна робота – це система спеціальних прийомів, спрямованих на подолання або послаблення вад розвитку дітей. Ця форма роботи передбачає переважне використання індивідуальних форм взаємодії з учнями, що дозволяє урахувувати параметри їх духовного, психічного і фізичного розвитку, стану здоров'я й індивідуальні особливості, ступінь сприйнятливості до впливу природних чинників зовнішнього середовища і соціального оточення.

Корекційний процес – складна система, що включає в себе стратегічні (розробка корекційних програм і корекційних комплексів) і тактичні (розробка методів і технік, форма проведення корекційної роботи, підбір, комплектування груп, тривалість та режим занять) завдання.

Розвивальне навчання – спосіб організації навчання, зміст, методи і форми організації якого орієнтовані на всебічний розвиток дитини; спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо; спосіб організації навчання, який забезпечує повноцінне засвоєння знань, формування навчальної діяльності й безпосередньо впливає на розумовий розвиток.

Корекційно-розвивальна технологія – послідовна сукупність способів і засобів здійснення корекційно-розвивальних процесів, в організації яких передбачається використання педагогічних, психологічних, медичних засобів, спрямованих на виправлення вад психофізичного розвитку дитини та її подальший цілісний розвиток.

Корекційно-розвивальні технології спрямовані на [244]:

- розвиток зорового чи слухового сприймання, мовлення, корекцію пізнавальної діяльності, фізичний розвиток, формування навичок просторового, соціально-побутового орієнтування;
- розвиток процесів мислення;
- розвиток різних видів мислення;
- корекцію порушень емоційно-вольової сфери;
- розвиток уявлень про навколишній світ;
- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку учнів шляхом взаємодії з навколишнім середовищем на основі знань, умінь і навичок мовленнєвої, зокрема, комунікативної діяльності і творчості;
- формування компенсаційних способів діяльності як важливої передумови адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання в основній школі;
- створення передумов для соціальної реабілітації та інтеграції, розвиток самостійності й життєво важливих компетенцій, які потребують корекції фізичного і (або) розумового розвитку;

- відновлення позитивних якостей, які одержали незначну девіацію (відхилення);
- формування навичок моральної поведінки.

Розглянемо основні принципи [180; 248; 295], урахування яких у плануванні уроків забезпечить ефективне рішення різного роду завдань, в умовах інклюзивного навчання (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Загальні принципи корекційно-розвивальних технологій

Принципи	Методи реалізації на уроці
1	2
Динамічність сприйняття	• завдання за ступенем наростаючих труднощів; • включення в урок завдань, що передбачають різний домінантний аналізатор: діти слухають і відповідають (бесіда), слухають і дивляться (розповідь учителя), читають і думають (самостійна робота з підручником), пишуть, грають. Тільки при такому підході реалізується охоронний режим навчання; • різноманітні типи структур уроків забезпечують зміну видів діяльності учнів;
Продуктивної обробки інформації	• завдання, що передбачають самостійне опрацювання інформації; • дозована поетапна допомога вчителя; • перенесення учнем щойно показаного способу обробки інформації на своє індивідуальне завдання;
Розвиток і корекція вищих психічних функцій	• включення в урок спеціальних вправ (для розвитку зорової уваги, вербальної пам'яті, рухової пам'яті, слухового сприйняття, аналітико-синтетичної діяльності, мислення) з корекції вищих психічних функцій; • комплексні завдання з опорою на кілька аналізаторів;
Мотивація до навчання	• правильний і вичерпний інструктаж; • включення в урок матеріалів сьогодення; • створення умов для заробляння, а не отримання оцінки; • проблемні завдання, пізнавальні питання; • заохочення, розгорнута, аргументована словесна оцінка, що фіксує ставлення учнів до виконуваної діяльності.

Розглянуті принципи корекційно-розвивальних технологій і методи їх реалізації забезпечують підвищення якості освітніх послуг на 30-50%, що виражається:

- в активізації психологічних ресурсів особистості учня, що забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу;
- у розвитку мотиваційно-ціннісних прагнень учнів до навчання;
- у формуванні зразка навчальної поведінки в учнів і підвищенні рівня професійної компетентності у вчителя.

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами використовуються як традиційні, так і альтернативні та нетрадиційні корекційно-розвивальні технології. До традиційних технологій відносять розвивальне, особистісно-орієнтоване та евристичне навчання тощо. Альтернативними корекційно-розвивальними технологіями вважають технологію саморозвитку М. Монтесорі і Вальдорфську педагогіку Р. Штайнера. До нетрадиційних технологій відносять арттерапевтичні технології.

Нетрадиційні корекційні методики розкривають широкий спектр здібностей дитини, а використання методів і технологій сучасних терапій (терапія – лікування) об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією. Найбільш вдало це можна поєднати за використання арттерапевтичних методик, які дозволяють створювати невимушені ситуації спілкування і максимально зацікавити дитину для спільної діяльності.

До основних функцій арттерапії відносять катарсичну (очищення, звільнення від негативних станів), регулятивну (позбавлення нервово-психічної напруги, регуляція психосоматичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану), комунікативно-рефлексивну (формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки). Одна із основних функцій арттерапії – створення захищеного, довірливого і комфортного стану.

Основою арттерапії є художня діяльність, активізація якої призводить до корекції тих чи інших порушень у розвитку дитини.

Арттерапія включає в себе такі окремі терапевтичні технології, як [9]:

– *ізо́терапия* (лікування і розвиток за допомогою образотворчого мистецтва – малювання, ліплення). Зображувальна творчість розвиває чуттєво-рухову координацію, що приймає участь в узгодженні міжпівкульової взаємодії, що потребує участі багатьох психічних функцій. У процесі малювання активізується і конкретно-образне мислення, яке в основному пов'язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Оскільки воно прямо пов'язане з найважливішими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення), малювання не просто сприяє розвитку кожної з цих функцій, а і зв'язує їх між собою.

Терапевтичний вплив зображувальної творчості на дитину складається з багатьох факторів. Створення приємної і затишної атмосфери приносить задоволення і підвищує самооцінку. Сам процес роботи вимагає від дитини відповідального мислення і дії. Активізується фантазія, розвивається терпіння і спокій. Дитина вчиться продуктивно використовувати, контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається

сприймання, моторика, мислення, концентрація. Творча робота підвищує мотивацію, гарантує визнання з боку оточуючих, формує самоствердження і самосвідомість. Переживання успіху розвивають у дитини упевненість у собі;

- *бібліотерапія* (за допомогою читання), казкотерапія;
- *імаготерапія* (лікування і розвиток за допомогою образів і театралізації);

- *музикотерапія* (через сприйняття музики);

- *вокалотерапія* (лікування співом);

- *кінезотерапія* (лікування рухами) – танцювальна терапія, корекційна ритміка тощо. Часто ці технології інтегровані, доповнюють одна одну;

- вплив *кінетотерапії* на особистість: знімає психічне і фізичне напруження; через катарсис нормалізується енергетика дитини; звільнюється дихання і знімаються м'язові затиски; з розслабленням тіла поступово починає відпочивати і мозок. Саме в ці хвилини, коли мозок відпочиває, він, власне, і розвивається.

Важливо знати передумови продуктивної організації використання корекційно-розвивальних технологій. Перш за все, за рахунок системної взаємодії і функціонування різних динамічних мозкових структур один і той же результат може бути досягнутий різними шляхами. В той час, коли вчитель ставить на меті розвиток безпосередньо такої якості розуму, як самотійність мислення, він опосередковано дає поштовх розвитку інших якостей: широти розуму, його глибини, гнучкості, швидкості, критичності.

Мислення і мовлення – це взаємопов'язані вищі психічні функції, отже, у той час, коли проводиться корекційно-розвивальна робота, спрямована на мисленнєві процеси, мовлення також певною мірою зазнає позитивного впливу і його характеристики покращуються.

З іншого боку, формуючи такі якості мовлення, як простота і ясність, ми опосередковано формуємо такі його якості, як змістовність, логічність і точність, інформативність і стислість, багатство і розмаїття, благозвучність та інтонаційну виразність, доречність і відповідність певному стилю, чистоту від вульгаризмів, мовленнєвих штампів, іншомовних, жаргонних слів, слів-паразитів тощо [180].

Оскільки мовленнєва функція як умовно-рефлекторна діяльність потребує постійного підкріплення, без якого вона погіршується, доречно використовувати такі завдання і вправи, що формують вміння слухати і говорити (скоротити речення; переставити слова у реченні; змінити одне слово у реченні; послухати, запам'ятати, дати відповідь, чи все правильно; доповнити речення; закінчити речення; дати запитання – дати відповідь); вправи, що формують швидку реакцію на слово, сприяють розвитку навички читання за догадкою, сприяють розгадуванню загадок, кросвордів, вікторин, розвивають уяву і слухо-мовленнєву увагу і пам'ять, наприклад, повторення фраз. Таку роботу легко організувати, бо вона не вимагає складного обладнання і завжди викликає велику зацікавленість у дітей [244].

Таким чином, використання сучасних корекційно-розвивальних технологій у роботі з учнями інклюзивних класів допомагає знаходити оригінальні шляхи в розвитку індивідуальності кожної дитини, розширюючи можливості її реабілітації і соціальної адаптації.

Інклюзивна діяльність – передбачає повноцінне включення дитини з особливими освітніми потребами у навчально-виховний процес школи – у навчальну діяльність на уроці, у життя класу й школи в позаурочний час. Для цього інклюзивна діяльність учителя передбачає адаптацію освітнього простору: диференціювати навчальний процес, розробити для кожної дитини індивідуальний навчальний план, підібрати відповідне навчально-дидактичне забезпечення, застосовувати найбільш ефективні традиційні й адекватні новітні технології навчання, зробити так, щоб були враховані потреби й особливості кожної дитини, як з особливими освітніми потребами, так і здорової. Обов'язковою складовою інклюзивної діяльності є вивчення, накопичення і розповсюдження передового педагогічного досвіду в сфері інклюзії [31; 145; 232; 282].

Для дослідження видається цікавою інклюзивна компетентність (рис. 2.1) як результат підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Під інклюзивною компетентністю ми будемо розуміти вид професійної компетентності, що забезпечує ефективне здійснення інклюзивної діяльності. Приймаючи до уваги фундаментальний педагогічний постулат про можливість формування готовності тільки через здійснення відповідного виду діяльності, відзначимо, що інклюзивна компетентність може бути сформована тільки в процесі здійснення студентами інклюзивної діяльності, яка повинна пронизувати весь навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі.

Отже, наведене вище є підґрунтям для визначення змісту інклюзивної компетентності майбутнього вчителя.

Наразі у світі та в Україні, зокрема, досить актуальним є процес упровадження в освітній простір інклюзивного навчання, адже кожна дитина з особливими освітніми потребами, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти здорових дітей. Донедавна в Україні навчання дітей з особливими освітніми потребами здійснювалося переважно в школах-інтернатах, що призводило до соціальної ізоляції цих дітей і усунення батьків від їх виховання. Унаслідок цього випускники навчальних закладів інтернатного типу зазнавали труднощів у подальшій інтеграції в соціум. Разом з тим багато дітей, що знаходяться під патронатом системи спеціальної освіти, можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах. Ураховуючи загальноосвітній підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються разом з однолітками, які нормально розвиваються, українська педагогіка робить кроки, спрямовані на

зміни в освіті, пов'язані з включенням дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні установи [131].

Інклюзія дітей з особливими освітніми потребами у масові навчальні заклади потребує командної роботи фахівців, зваженого і турботливого ставлення до всіх учасників освітнього процесу. Зрозуміло, що найбільшого навантаження в процесі інклюзії припадатиме на долю вчителя, у тому числі і вчителя основ здоров'я. Діти з психічними або фізичними вадами мають своєрідний характер розвитку, бо первинний дефект, викликаний дією хвороботворних факторів, часто спричиняє виникнення в них цілої низки вторинних відхилень у здоров'ї. У таких дітей часто спостерігаються порушення нервової системи, тому організація навчально-виховного процесу для них повинна зважати на дані комплексного (медичного, психолого-педагогічного, логопедичного) обстеження, забезпечувати охоронно-щадний режим, при якому всі навантаження чітко дозовані, є обґрунтованим чергування видів діяльності, здійснюється суто індивідуальний підхід. Учителеві необхідно враховувати такі особливості дітей як, наприклад, підвищена втомлюваність, збудливість, низька працездатність. Деякі діти потребують допомоги через свою дратівливість, тривожність, замкненість. У зв'язку з цим учителям масових закладів необхідно вирішувати надзвичайно складні завдання: забезпечити ефективний процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, сприяти гармонізації їхньої особистості та стосунків з оточуючим світом [147; 148].

Успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від низки факторів і насамперед від інклюзивної компетентності вчителя основ здоров'я [130]. Широке впровадження ідеї інклюзії в загальноосвітні школи України вимагає внесення змін у процес підготовки майбутніх учителів. І в цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я [131].

В умовах інклюзивного навчання, перш за все, сам учитель основ здоров'я повинен повною мірою володіти знаннями про ті чи інші можливі вади розвитку учня, який виявить бажання навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі. Обізнаність учителя основ здоров'я, його готовність допомогти учневі з особливими освітніми потребами і бажання розкрити його здібності, дозволяє зробити процес навчання більш ефективним та успішним. На жаль, в Україні зараз відсутня належна система професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивних умовах. Тому, зазвичай, включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір викликає багато суперечностей, непорозумінь і проблем. Перш за все, такі ситуації виникають через незнання, як це правильно зробити і який підхід застосувати при навчанні учнів з особливими освітніми потребами, щоб зробити процес навчання якомога ефективнішим і зручнішим [131; 150].

Для практичного здійснення інклюзивного навчання необхідно вирішити низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, але й

різними позиціями членів суспільства, і, перш за все, неготовністю вчителів основ здоров'я до здійснення своєї професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Ураховуючи, що дитина з особливими освітніми потребами має право вільного вибору будь-якого освітнього закладу, то певний рівень сформованості інклюзивної компетентності повинен мати кожен учитель, незалежно від своєї предметної підготовки.

Отже, *інклюзивну компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я можна визначити як інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють його готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.* Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я належить до рівня спеціальних професійних компетентностей.

Інклюзивна компетентність учителя основ здоров'я забезпечується сформованістю її структурно-функціонального комплексу. Зокрема, важко не погодитися з думкою Н. Кузьміної, яка відмічає наявність у педагогічній системі різноманітних структурних і функціональних компонентів, що слугують меті навчально-виховного процесу [126, с. 17].

У свою чергу, В. Афанасьєв вважає, що функції обов'язково пов'язані з компонентами системи, якими ці функції виконуються [10, с. 4].

На думку Н. Лобанової, професійна компетентність учителя визначається структурою, у якій виділяються такі компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний [157].

Н. Кузьміною виділяються такі компоненти педагогічної компетентності: спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, що викладається; методична компетентність в сфері способів формування знань і умінь учнів; соціально-психологічна компетентність в галузі процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей учнів; аутопсихологічна компетентність в сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості [124-126].

Тоді як Ю. Татур у структурі компетентності виділяє п'ять аспектів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву [268].

Спираючись на вищенаведене у структурі інклюзивної компетентності ми виділяємо такі *компоненти*, пов'язані з функціональними видами діяльності майбутнього вчителя основ здоров'я [12; 135; 138; 139; 146; 271]: *мотиваційно-ціннісний* (позитивна мотивація до інклюзивної діяльності, якості інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я), *когнітивно-операційний* (наявність спеціальних інклюзивно необхідних знань і вмінь, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення), *рефлексивно-оцінний* (здатність до саморефлексії та самоуправління).

Результат сформованості кожного компонента – це розвиток ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей учителя, а результатом сформованості всіх компонентів є здатність майбутнього вчителя здійснювати професійну інклюзивну діяльність [21].

Зупинимось більш детально на характеристиці кожного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій і сформованість психологічних властивостей особистості майбутнього вчителя основ здоров'я, необхідних йому для здійснення інклюзивної діяльності [134; 135].

Професійно-педагогічна діяльність учителя основ здоров'я може бути успішною лише за умови постійного прагнення до вдосконалення педагогічної майстерності, підвищення своєї кваліфікації. Цьому сприяє: особистісне зростання, формування активної життєвої позиції, виявлення ініціативи, без чого будь-яка людина не може переосмислити стереотипи власного досвіду, засвоїти нові ідеї, підходи до професійної діяльності. Для виявлення ініціативи вчителів основ здоров'я необхідні певні мотиви й зацікавленість.

Отже, інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я може виявлятися лише в нерозривній єдності з цінностями особистості, її інтересами й мотивацією до інклюзивної діяльності.

Одним із найважливіших аспектів мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності є формування позитивної мотивації до інклюзивної діяльності.

Мотивація – це вид управлінської діяльності, який забезпечує процес спонукання особи до діяльності [81; 191], спрямованої на досягнення особистих цілей чи цілей організації [154]. Розуміння змісту мотивації – головний показник рівня професійної підготовки вчителя.

Необхідно зазначити, що дослідженням мотиваційної сфери займалися багато зарубіжних (В. Зігерт, С. Керролл, А. Маслоу та ін.) та вітчизняних науковців (Л. Божович, Г. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.) [116; 152; 169; 174; 226; 227].

Складовою частиною мотивації є мотив. Мотив – спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреби суб'єкта [93]. Мотив – це також причина, що є підґрунтям для обрання певних дій і вчинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують суб'єкта.

Термін “мотивація” є ширшим поняттям, аніж “мотив”. У сучасній психології слово “мотивація” тлумачиться так: визначення системи факторів, що детермінують поведінку (мета, потреби, мотиви, наміри, прагнення тощо); характеристику процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні [68, с. 7].

У науковій літературі найчастіше зазначено, що мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, спрямованість і активність цієї поведінки [68, с. 7].

Мотивація як стрижень особистості повинна бути не сумою окремих мотивів, а направляючою і організуючою цілісною системою. Цей компонент сприяє розвитку соціального успіху, він фіксує інтерес майбутнього вчителя і його мотивацію на оволодіння інклюзивною діяльністю, її використання при вирішенні освітніх завдань, а також установку на розвиток своєї інклюзивної компетентності.

Мотиви на різних рівнях активності поведінки є специфічними утвореннями за своєю природною структурою і характером внутрішньорівневих зв'язків. У розумінні С. Смирнова, “мотив – це сплав різноманітних мотивів різного ієрархічного рівня, і тому... мотив діючий є таким же індивідуальним і неповторним, як сама діяльність. Але мотив характеризує не стільки особистість, скільки обставини, у яких вона опинилась у процесі життя. Мотив – це наявність ставлення до діяльності, до світу в цілому, відношення, що стоїть біля витоків усієї суб'єктивної феноменології психіки” [257].

Мотиви інклюзивної діяльності виникають у повному обсязі лише тоді, коли існують певні потреби для такої діяльності та її стимули. У зв'язку з цим з'являється необхідність формування у майбутніх учителів основ здоров'я інтересу до проблем інклюзивного навчання, позитивного ставлення до збереження права дітей з особливими освітніми потребами на навчання в загальноосвітніх навчальних закладах і на їхній основі мотивів до оволодіння інклюзивною компетентністю і її постійного вдосконалення й самовдосконалення [93].

На нашу думку, можна виділити такі мотиви інклюзивної діяльності:

- *соціальні* – мотиви, що стосуються суспільства в цілому. До цієї групи входять такі мотиви: причетність до важливого виду діяльності (інклюзивної), реальний внесок у розвиток процесу інклюзії і покращення інклюзивної моделі навчання, можливість впливати на формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я тощо;

- *власне інклюзивні мотиви* – мотиви, що стосуються безпосередньо інклюзивної діяльності (відповідність здібностей учителя змісту інклюзивної діяльності, різноманітність і самостійність постановки і розв'язання інклюзивних проблем, створення колективу однодумців, можливість реально впливати на організацію інклюзивної діяльності школи тощо);

- *мотиви особистісного розвитку* – необхідність володіти собою в будь-якій ситуації; долати труднощі, пов'язані з інклюзивною діяльністю і самовдосконаленням; бути конкурентоспроможним; можливість реалізовувати свій творчий потенціал тощо.

У структурі мотиваційно-ціннісного компонента не менш важливе значення має усвідомлення й засвоєння майбутнім учителем основ здоров'я інклюзивних цінностей.

Проблема цінностей знайшла своє відображення й у філософських та соціальних дослідженнях (О. Дробницький, С. Попова, А. Ручка, Л. Столович, В. Тугарінов, В. Хмелько, В. Ядов та ін.). У психолого-педагогічних працях (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв та ін.) ціннісні орієнтації розглядаються як складова структури особистості. На думку вчених-педагогів (Б. Андрієвський, А. Богуш, Т. Бутківська, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Л. Крицька, Р. Скульський, О. Сухомлинська та ін.), ціннісні орієнтації є провідним механізмом впливу на особистість, розвитку її сутнісних сил і духовного потенціалу. Незважаючи на різні підходи до розуміння природи ціннісних орієнтацій, ученими визнається їх регулятивна функція поведінки особистості [6; 8; 47; 48; 116; 152].

Поняття цінності застосовується для позначення властивостей об'єктів і явищ, теорій та ідей, служать еталоном якості й ідеалом відповідно до соціально обумовлених пріоритетів розвитку культури [7, с. 66]. Цінності виступають як орієнтири, які корисні і потрібні людям історично визначеного суспільства в якості мети, ідеалу.

Педагогічні цінності формуються історично в ході розвитку суспільства, освіти і фіксуються в педагогічній науці як форми суспільної свідомості у вигляді специфічних умов, зразків і уявлень. Педагогічні цінності змінюються, переосмислюються зі зміною потреб суспільства, школи, особистості.

А отже, і готовність до здійснення управління діяльністю і поведінкою особистості обумовлено мотиваційно-ціннісним ставленням до навколишньої дійсності. У такому разі спостерігається зближення ціннісних орієнтацій зі спрямованістю особистості.

Професійно-ціннісні орієнтації відіграють особливе значення для майбутнього вчителя основ здоров'я, забезпечуючи усвідомлену потребу в оволодінні основами майбутньої професійної діяльності і поведінки. До них можна віднести такі: зміст професійної діяльності і обумовлені ним можливості самореалізації особистості; суспільну значущість праці, яка визначається результатами, оцінкою трудової діяльності людини; режим, умови праці [40].

Під цінностями інклюзивної діяльності ми розуміємо ідентичні особливості, які дозволяють учителю основ здоров'я задовольняти свої матеріальні, духовні і суспільні потреби, слугують орієнтирами його соціальної та інклюзивної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих цілей забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту в умовах загальноосвітнього закладу [77; 97; 117; 128; 163].

До властивостей слід віднести перш за все особистісні якості, професійно-педагогічну та інклюзивну спрямованість особистості майбутнього вчителя основ здоров'я.

Професійно-особистісним якостям учителя присвячена чимала кількість наукових досліджень. Питання визначення сутності професійно-особистісних якостей педагога розглядали у своїх роботах педагоги – В. Абрамян, Н. Волкова, Ф. Гноболін, В. Гриньова, П. Галузинський, І. Зайченко, О. Козлова, В. Крутецький, А. Кузьмінський, В. Кутішенко, Д. Мазоха, В. Омеляненко, Н. Опанасенко та ін.; психологи – К. Карне, Г. Костюк, Д. Майерс, К. Мудзибаєв, К. Роджерс, Дж. Роттер, М. Савчин, І. Синиця, Д. Скотт та ін. [77; 97; 116; 128].

Якості особистості – це біологічно й соціально зумовлені структури особистості, що поєднують у собі психічні процеси, утворення, сталі стани, властивості й визначають стійку поведінку особистості в природному і соціальному середовищі [6; 156; 252].

Згідно з концепцією динамічної структури особистості, розробленої К. Платоновим [205], до структури базових якостей учителя основ здоров'я можна віднести такі: морально-особистісні, особистісно-педагогічні та професійно-педагогічні якості (рис. 2.5).

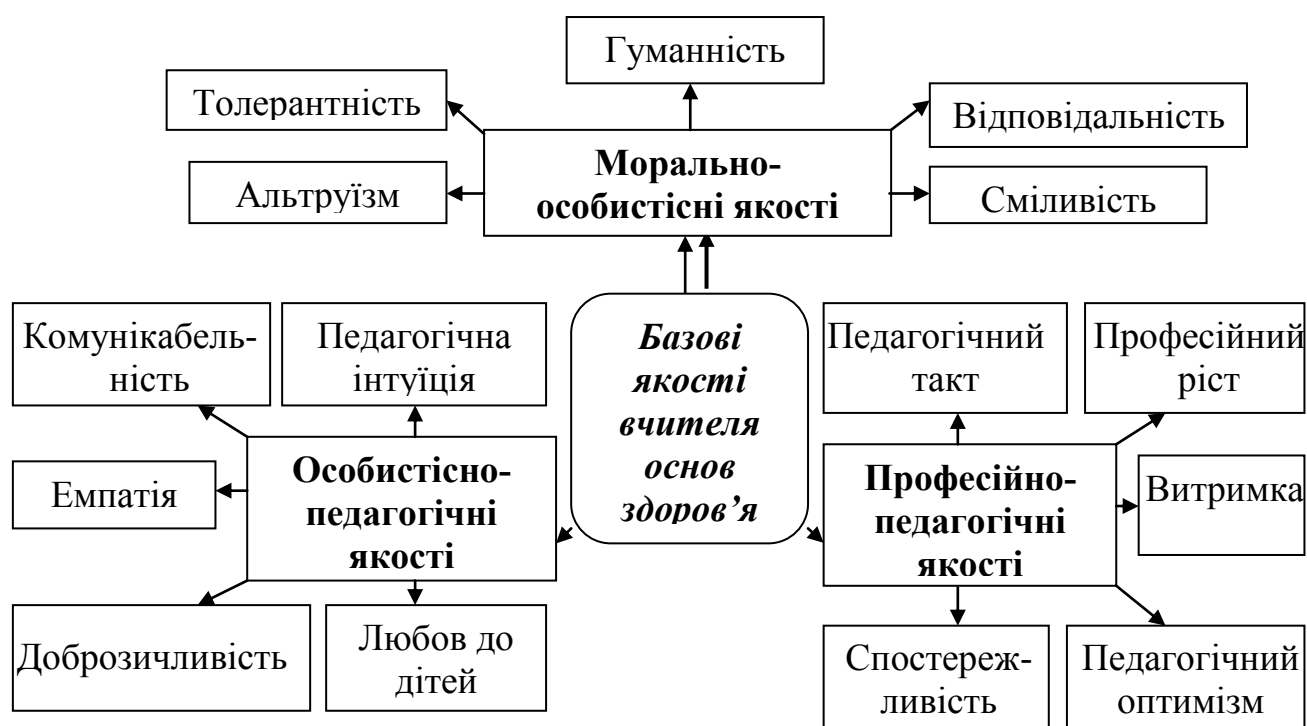


Рис. 2.5. Базові якості інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я

Морально-особистісні якості вчителя основ здоров'я – це особистісні утворення, що характеризують ставлення людини до суспільства, праці,

гуманне ставлення до людей, у тому числі з особливими освітніми потребами, вимогливість до себе. Розглянемо деякі з морально-особистісних якостей інклюзивно-компетентного вчителя детальніше.

Так, *гуманність* інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я проявляється у любові до дітей з особливими освітніми потребами, взаємоповазі, доброзичливості, людяному і шанобливому ставленні одне до одного в умовах інклюзивного навчання.

Толерантність інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я – це здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, у тому числі й людини з особливими освітніми потребами, які відрізняються від власних. Передусім толерантність означає доброзичливе і терпиме ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Основою толерантності є відкритість думки і спілкування, особиста свобода учнів з особливими освітніми потребами і поцінування їхніх прав і свобод. Толерантність означає активну позицію інклюзивного вчителя, а не пасивно-терпиме ставлення до процесу інклюзивного навчання.

Щодо *альтруїзму* вчителя основ здоров'я в умовах інклюзії, то це поняття тлумачиться, по-перше, як мотив надання допомоги учням з особливими освітніми потребами, котрий не пов'язується свідомо із власними егоїстичними інтересами; по-друге, як вчинки, спрямовані на благо людей з особливими освітніми потребами, при тому, що є вибір, здійснювати їх чи ні; по-третє, як допомога учням з особливими освітніми потребами, що не потребує винагороди, без свідків, ціною можливих власних утрат.

Учитель основ здоров'я інклюзивної школи повинен володіти такою морально-особистісною якістю, як *відповідальність*, а саме: нести відповідальність за реалізацію навчально-виховних завдань, за пізнавальний і особистісний розвиток учнів. І в той час бути відповідальним за максимальне розкриття всіх можливостей і талантів учнів з особливими освітніми потребами. Для цього йому необхідно мати більш повне уявлення про інтелектуальний, особистісний і соціальний розвиток своїх вихованців, про умови і форми впливу, які можуть сприяти або перешкоджати їхнім навчальним успіхам.

Ще однією з важливих морально-особистісних якостей інклюзивного вчителя основ здоров'я є *сміливість*. Адже, саме сміливість забезпечує не лише впевненість учителя в собі, рішучість у вчинках, самовпевненість, а й подальший прогрес у галузі інклюзивного навчання.

Особистісно-педагогічні якості, що визначаються природними задатками і розвиваються в процесі соціалізації особистості, а саме: *любов до дітей* – перша і найголовніша особистісно-педагогічна якість, яка має бути властива інклюзивно-компетентному вчителю основ здоров'я. Цю якість варто розглядати як стрижневу, що визначає моральну цілісність учителя в інклюзивному середовищі. Досконалий учитель поєднує в собі любов до знань, до своєї справи з любов'ю до дітей. А. Макаренко вважав, що розумна любов виключає безпринципне і поблажливе ставлення до дитини. На його

думку, вимогливість не суперечить любові і повазі до дитини – саме у вимогливості до людини і полягає повага до неї [279].

Педагогічна інтуїція – специфічна здатність учителя основ здоров'я передбачати нахили, поведінку, вчинки дитини з особливими освітніми потребами за певних умов у відповідному середовищі. Наука розглядає інтуїцію як необхідний, внутрішньо зумовлений природою творчості, момент виходу за межі сталих стереотипів, логічних програм пошуку рішень. Педагогічна інтуїція неможлива без значного досвіду в галузі інклюзивного навчання, творчості, глибоких знань учителя про дитину з особливими освітніми потребами і світ, що її оточує.

Доброзичливість учителя основ здоров'я спрямовується насамперед на розумову працю дитини. Зичити добра в розумовій праці – це значить розуміти всі сильні і слабкі сторони дитини з особливими освітніми потребами, відчувати тонкощі її розумової праці. Доброзичливість інклюзивного вчителя, як могутній засіб виховання діє доти, доки вихованцеві хочеться бути хорошим, поки в нього є й повсякчас розвивається почуття власної гідності. У педагогічній справі між явищами й фактами існують найтісніші зв'язки: успішність дитини відбивається на стані її духу; стан духу дитини відбивається на повноті духовного життя, на здоров'ї педагога. Доброзичливість учня – це закономірний наслідок доброзичливості вчителя, оскільки дитина, яка відчуває серцем іншу людину, стає доброзичливою. Але дуже важливо також і те, що вона сприйнятлива до доброзичливості вчителя: відчуває її, платить добром за добро – важливість цієї обставини у виховній роботі важко переоцінити [265].

Комунікабельність є важливою особистісно-педагогічною якістю вчителя основ здоров'я в інклюзивному середовищі, яка характеризує здатність педагога до товариського спілкування з учнями з особливими освітніми потребами. Формуванню комунікабельності майбутнього вчителя сприяє вивчення студентами теоретичних і практичних засад педагогічного спілкування, особливостей невербальної та вербальної комунікації, основ конфліктології тощо.

Без вираженої *емпатії* вчитель основ здоров'я не зможе підвести дитину з особливими освітніми потребами до процесу самовираження, без чого навчання і міжособистісні стосунки для учня стають обтяжливими та призводять до викривлення адаптації в соціумі. Емпатія, емпатійність у стосунках з учнями та їхніми батьками може розглядатися як одна з найважливіших професійних якостей педагога [103]. Вона заснована на вмінні відчувати психологічний стан іншої людини [264].

Професійно-педагогічні якості, які формуються в процесі професійно-педагогічної підготовки. Важливою рисою учителя основ здоров'я, у зв'язку з переходом до інклюзивної моделі навчання, є *педагогічний такт*. Педагогічний такт розглядають як дотримання педагогічного принципу міри у спілкуванні з учнями, у тому числі з особливими освітніми потребами, у

найрізноманітніших сферах діяльності, уміння вибрати правильний підхід до учнів відповідно до їхніх особливостей [96].

Для ефективної діяльності вчителя основ здоров'я в умовах інклюзивного навчання потрібна педагогічна *спостережливість*. Спостерігаючи за учнями, у тому числі з особливими освітніми потребами, на всіх етапах уроку і в усіх видах їхньої діяльності, учитель отримує інформацію про вікові й індивідуальні особливості учнів, їхнє розуміння навчального матеріалу, ставлення до навчання в умовах інклюзивного середовища і вчителів, стосунків між учнями та їхню поведінку, настрої і психічні стани дітей, їхнє реагування на зауваження й оцінку успіхів у навчанні й поведінці. Спостережливий вчитель основ здоров'я, у свою чергу, виховує спостережливість в учнів [279, с. 19]. Спостережливий учитель вирізняється розвинутою інтуїцією. Він може глибоко заглянути у внутрішній світ вихованця, зрозуміти його душевний стан.

Невід'ємною рисою сучасного вчителя основ здоров'я, в умовах інклюзивного навчання, має бути його оптимізм. *Педагогічний оптимізм* – ґрунтується на радості, завдяки чому розкривається творчий та інтелектуальний потенціал дитини з особливими освітніми потребами. Педагогічний оптимізм відіграє важливу роль у процесі створення образу сучасного інклюзивно-компетентного вчителя. Він дає можливість бачити перспективи розвитку кожної особистості, незважаючи на певні існуючі недоліки. Педагогічний оптимізм виступає одним з елементів мотивації всієї інклюзивної діяльності та поведінки сучасного вчителя, забезпечує збіг його поглядів, життєвих позицій та орієнтацій, перспектив і цілей, завдань та інтересів з цілями, завданнями та інтересами суспільства [41].

Професійним обов'язком інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я є постійний *професійний ріст*. Це – головна умова творчої діяльності та зростання педагогічної майстерності. Основи для формування професійної майстерності вчителів закладаються під час їх підготовки у вищому педагогічному закладі освіти. Завершується формування вчителя-майстра у процесі самостійної практичної діяльності. Це передбачає як засвоєння нових досягнень психолого-педагогічної науки у процесі самоосвіти, так і аналіз та осмислення власного досвіду роботи і досвіду колег в сфері інклюзивного навчання. Не випадково видатні педагоги минулого підкреслювали, що вчитель залишається вчителем, поки сам постійно вчиться [279].

Витримка інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я полягає не лише в здатності володіти собою, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від зовнішніх чинників, які провокують емоційні зриви і невпевненість у собі, у зв'язку з переходом до нових умов професійної діяльності – інклюзивного навчання, а й забезпечити ефективний процес навчання для різного контингенту учнів інклюзивного класу.

Професійні й особистісно значущі якості вчителя основ здоров'я впливають на характер і результати його інклюзивної діяльності, реалізацію можливостей, здібностей, професійну майстерність і компетентність.

Мотиваційно-ціннісний компонент у структурі інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я передбачає його *професійно-педагогічну спрямованість* на здійснення інклюзивної діяльності. Професійно-педагогічна спрямованість діяльності вчителя є основним компонентом структури його особистості, визначає поведінку, ставлення до професії, спрямованість на прийняття особистості дитини. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами. На підставі їхнього аналізу можна зробити висновок, наскільки значущі для нього педагогічна діяльність і її об'єкт, як глибоко він усвідомлює можливість правильного розв'язання педагогічних задач; як пов'язана педагогічна спрямованість з іншими видами спрямованості (наука, мистецтво, суспільно-корисна діяльність); наскільки вчитель задоволений своєю діяльністю; які труднощі трапляються в його діяльності і як він їх долає; як співвідносяться педагогічна спрямованість із самооцінкою особистості, рівнем домагань, здібностями, характером тощо. Професійно-педагогічна спрямованість – суттєва ознака і передумова справжнього авторитету вчителя, один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності [88; 202; 252].

Отже, спрямованість майбутнього вчителя основ здоров'я на здійснення інклюзивної професійно-педагогічної діяльності передбачає сформованість таких властивостей: гуманістично-ціннісного світогляду, що дозволяє розглядати людину як найвищу цінність; особистісного сприймання і визнання цілей інклюзивної діяльності як цінностей; усвідомлення особливої значущості для майбутнього вчителя сформованості інклюзивної компетентності; зацікавленості проблемами інклюзивної освіти; свідомого бажання займатися інклюзивною діяльністю і прагнення до її позитивного результату; мотивації самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення педагогічної майстерності.

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я включає систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, опанування яких необхідне для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання. Розглянемо детальніше дві взаємопов'язані складові когнітивно-операційного компонента – знання і вміння.

Перш за все, під знаннями традиційно розуміють узагальнений досвід людей, осмислену суб'єктом і зафіксовану в його пам'яті сприйняту ним інформацію про світ [166].

Знання – кінцевий результат наукової діяльності щодо їх добування. Знання, яким притаманні такі властивості, як: об'єктивність, можливість перевірки, удосконалення, узагальнення, створення на базі існуючих знань нових, що і є науковими знаннями [35]. Статус наукових знань набувають тоді, коли вони включені в складну опосередковану систему обґрунтувань [24; 297].

Тоді як навчальні знання є одним із найважливіших компонентів змісту освіти, що мають декілька характерних особливостей, а саме: характеризують одну з найважливіших цілей навчання, є засобом педагогічного впливу на суб'єкт навчання, розкривають зміст, внутрішню сторону педагогічного процесу.

Не викликає сумніву, що ефективність професійної праці вчителя основ здоров'я й інклюзивної діяльності як її складника забезпечується, передусім, рівнем засвоєння професійних знань. Це зумовлює фахову мобільність учителя, яка виявляється у його здатності орієнтуватися у соціально-педагогічних ситуаціях, що виникають в умовах інклюзивного навчання, швидко і правильно вирішувати педагогічні завдання.

Обґрунтування складу професійних, психолого-педагогічних знань учителя стало предметом досліджень багатьох учених (Ю. Бабанський, І. Журавльов, Л. Зоріна, Т. Ільїна, В. Паламарчук та ін.), крім того узагальнені вимоги до цих знань зафіксовано у навчальних програмах і освітньо-кваліфікаційних характеристиках [11; 85].

Інклюзивні знання, у свою чергу, здобуваються в процесі інклюзивної освіти, яка зводиться не тільки до інклюзивних знань, а й сприяє розвитку характеру особистості, її здібностей і вмінь, необхідних для адаптації майбутнього вчителя основ здоров'я в умовах переходу до інклюзивної моделі навчання. Інклюзивну освіту можна розглядати як процес і результат оволодіння суб'єктом соціальним інклюзивним досвідом, вона є провідним чинником формування інклюзивної компетентності.

Детально аналізувати структуру теоретичних знань учителя вважаємо недоцільним, а звернемо увагу лише на ті, що складають когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Щодо визначення поняття “система знань” – це абстрактне поняття, яким позначається єдність різноманітних знань, об'єднаних однією ідеєю у цілісність; інформація про освіту, суспільство, дитину та її здоров'я одержана в ході пізнавальної діяльності і привласнена на цій основі.

До системи інклюзивних знань входять загальнонаукові, загальнокультурні, психолого-педагогічні і спеціальні (власне інклюзивні) знання.

Так, загальнонаукові знання охоплюють значні галузі знання, але в контексті нашого дослідження ми під ними розуміємо професійно-педагогічні знання, що дають уявлення про процес навчання, місце в ньому вчителя основ здоров'я і дитини з особливими освітніми потребами. Без цих

знань унеможлиблюється процес формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Загальнокультурні знання – це знання з медицини, філософії, культурології, мистецтва і літератури, права і політики, економіки, релігії, етики й естетики тощо. Перш за все вони забезпечують загальнокультурну і гуманітарну підготовку майбутніх учителів основ здоров'я, усвідомлення значення загальнолюдських цінностей, духовних потреб та інтересів у сучасному світі, націлені на осмислення розвитку системи освіти, удосконалення культури поведінки вчителя в умовах інклюзивного навчання. Низький рівень сформованості цих знань веде до однобічності особистості й обмежує можливості формування інклюзивної компетентності студентів. Ці знання забезпечують сформованість мотиваційно-ціннісного компонента.

Психолого-педагогічні знання включають знання вікових особливостей учнів, у тому числі і з особливими освітніми потребами, залежно від типу порушення психофізичного розвитку, їхньої мотиваційної сфери, механізмів мислення і діяльності, соціальних чинників впливу на розвиток особистості дитини, основ психології спілкування, організаційних форм і методик проведення навчально-виховної діяльності, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічному процесі, основних форм роботи з батьками.

Інклюзивні знання – це знання про ряд аспектів, пов'язаних із процесом інклюзії, а саме: інклюзивну освіту, інклюзивне навчання, інклюзивну школу, інклюзивні класи тощо. Їхньою особливістю є те, що вони мають інтегрований характер і поєднують у собі дефектологічні, валеологічні, медико-біологічні, філософські, економіко-соціальні, юридичні, демографічні та інші знання [63, с. 75].

Необхідно зазначити, що інтеграція наукових знань у процесі формування професійних умінь і якостей сприяє не лише розвитку особистості майбутнього вчителя основ здоров'я, а й саморозвитку та становленню його як професіонала [153; 167; 214].

У зв'язку з цим важливого значення при формуванні інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я набуває інтеграція інклюзивних і психолого-педагогічних знань. Така інтеграція виступає найважливішим регулятором активності особистості в інклюзивній діяльності, сприяє засвоєнню студентами інклюзивних цінностей і знань, подоланню стереотипів в інклюзивній діяльності, дозволяє сформувати цілісний світогляд майбутнього вчителя основ здоров'я, усвідомити роль інклюзивної діяльності та її основні завдання.

Обсяг інклюзивних знань значний, і тому ми виділили основні групи основних інклюзивних знань, яких повинні набути студенти в процесі формування інклюзивної компетентності, а саме:

І група знань – пізнавальна: про цілісність процесу інклюзії та його сутність в Україні та закордоном; про основні категорії дітей з особливими освітніми потребами залежно від типу порушення психофізичного розвитку і

фактори, що зумовили розлади здоров'я; основні періоди в еволюції ставлення суспільства і держави до осіб з особливими освітніми потребами; суспільно-соціальні моделі ставлення до осіб з особливими освітніми потребами; сутність інклюзивної освіти, її мету, завдання, принципи й переваги; принципи діяльності інклюзивних шкіл.

Знання цієї групи, за своєю сутністю, – це основа для формування у майбутніх учителів основ здоров'я інклюзивної компетентності.

II група – оцінна: основою цих знань є аксіологічні знання, що сприяють створенню таких психологічних станів особистості, які забезпечують ефективне формування мотиваційно-ціннісного компонента її інклюзивної компетентності, моральних настанов щодо усвідомлення вчителем основ здоров'я власної причетності та відповідальності за здійснені ним дії та вчинки в умовах інклюзивного навчання.

III група – нормативно-правова: про правові основи забезпечення інклюзивної освіти; права й обов'язки дітей з особливими освітніми потребами; правила і норми педагогічної поведінки в умовах інклюзивного навчання. Засвоєння майбутніми вчителями основ здоров'я цих знань, у поєднанні з громадянським і основами правового виховання, надає їм соціальної значущості і дієвого спрямування у свідомому дотриманні особистістю не лише морально-етичних, а й правових норм діяльності в інклюзивному середовищі.

IV група – прогностична: про сутність можливих напрямів і способів вирішення інклюзивних проблем і про можливу стратегію власної інклюзивної діяльності в загальноосвітньому навчальному просторі. Це ті знання, які забезпечують не лише аналіз сучасного стану інклюзивної освіти, місця в ній дитини з особливими освітніми потребами, але й створюють основу для інтелектуальної, мотиваційно-ціннісної і практичної діяльності в моделюванні можливих напрямів забезпечення основного права дитини навчатися. Це, насамперед, дозволяє студенту актуалізувати своє власне ставлення до інклюзивних проблем, визначати результативність конкретної інклюзивної діяльності.

V група – діяльнісна: про можливі форми, методи і засоби вирішення інклюзивних проблем, проведення моніторингових досліджень стану інклюзивного навчання на теренах рідної країни і за її межами; про мотиви і стимули активізації інклюзивної діяльності особистості в загальноосвітніх навчальних закладах.

VI група – комунікативна: про основні правила поведінки і способи спілкування в учительському й учнівському, батьківському колективах в умовах інклюзивного навчання; подолання непорозумінь, конфліктних ситуацій, що можуть виникати в умовах інклюзивного навчання, а також вироблення і наслідування власної чи колективної думки, позиції, рішення; організацію творчої сумісної інклюзивної діяльності.

Коли інклюзивні знання поєднуються з інклюзивною діяльністю, виникають інклюзивні вміння. Отже, *інклюзивні вміння* – це готовність

учителя успішно виконувати інклюзивну діяльність, що ґрунтується на інклюзивних знаннях і навичках.

Якщо вміння – це готовність до свідомих і точних дій, то навички – це автоматизована ланка цієї діяльності. Отже, навички – це автоматизовані вміння. Вони здійснюються без участі свідомості, але під її контролем [166].

Проблеми формування вмінь і навичок учителя докладно висвітлені в психолого-педагогічній літературі (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, П. Гальперін, В. Гриньова, В. Крутецький, О. Леонтьєв, В. Лозова, А. Матюшкін, В. Паламарчук, Н. Тализіна та ін.) [6; 152; 159; 266].

Отже, сутність інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я як інтегровано-особистісної якості, вимагає сформованості спеціальних інклюзивних умінь, а саме [149; 229]: діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, комунікативних, аналітико-корективних, дослідницько-творчих, уміння створювати інклюзивне освітнє середовище.

Так, *діагностичні вміння* полягають у здатності здійснювати спостереження за дитиною з особливими освітніми потребами, динамікою її навчання; адекватно сприймати і розуміти психіку такої дитини; уміння самодіагностики рівня готовності до інклюзивної діяльності.

Орієнтаційно-прогностичні вміння полягають у прогнозуванні процесу розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами і проектуванні лінії навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; передбачати наслідки педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання; вміння прогнозувати шляхи виправлення недоліків, пов'язаних з впровадженням інклюзивного навчання.

До *конструктивно-проектувальних умінь* належить: планування змісту навчально-виховної роботи, ураховуючи при цьому потреби учнів з особливими освітніми потребами; уміння відібрати засоби навчання, форми і методи роботи з дитиною з особливими освітніми потребами; проектування власної педагогічної діяльності; реалізація поставленої мети і завдань, відповідно до вимог інклюзивного навчання; уміння моделювати педагогічні ситуації, що виникають при впровадженні інклюзивного навчання; уміння виділяти на кожному етапі головне в роботі та визначати шляхи вирішення основних завдань інклюзивного навчання.

До *організаційних умінь* відносять: уміння організовувати навчально-виховний процес в умовах переходу до інклюзивної моделі навчання; управляти поведінкою і діяльністю дитини з особливими освітніми потребами на основі індивідуального підходу; обладнання приміщень, кабінетів, відповідно до потреб учнів з особливими освітніми потребами; розробляти навчально-методичне забезпечення для роботи в умовах інклюзивного навчання; вести профілактичну роботу з батьками дітей з особливими освітніми потребами і з батьками здорових дітей.

Інформаційно-пояснювальні вміння полягають в умінні працювати зі спеціальною літературою; відбирати та інтерпретувати навчальний матеріал, відповідно до вимог інклюзивного навчання; послідовно, логічно, доступно будувати пояснення для контингенту інклюзивного класу; виділяти основні дидактичні одиниці, формувати систему знань у дитини з особливими освітніми потребами; використовувати технічні засоби навчання, наочності, елементи програмного навчання для ефективнішого засвоєння навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами; вміння повідомляти необхідні відомості поза заняттями для учнів з особливими освітніми потребами.

У той час як, *комунікативні вміння* ґрунтуються на встановленні взаємовідносин з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, колегами; спонуканні дитини з особливими освітніми потребами до діяльності; умінні говорити доступно, логічно, чітко, виразно, ураховуючи особливі потреби учнів інклюзивних класів; формувати в дітей з особливими освітніми потребами стійкий інтерес до занять, праці.

До *аналітико-корективних умінь* належать уміння аналізувати педагогічні ситуації, що виникають в інклюзивному середовищі; аналізувати роботу колег і власну інклюзивну діяльність; збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію, що залучається до змісту психолого-педагогічної підтримки дитини з особливими освітніми потребами; проводити експериментальну роботу з пошуку і розроблення оптимальних шляхів інклюзивного навчання. Свій прояв аналітико-корективні вміння знаходять в аналітико-корективній діяльності, що включає аналіз і корекцію реалізації інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я у навчально-пізнавальній і практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю професійної діяльності.

До *дослідницько-творчих умінь* належать уміння збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію про процес інклюзії, яка залучається для вирішення професійних завдань; зіставляти відомості із різних джерел, здобувати нові професійно-інклюзивні знання; проводити експериментальну роботу з пошуку і розроблення нових методик, посібників з інклюзивного навчання [135;138].

Формування вчителем атмосфери в школі, заснованої на ідеях інклюзії, зосередження на співпраці, а не на конкуренції, здатність прищеплювати віру у свої сили кожному члену шкільного колективу є необхідною передумовою для розвитку вміння створювати інклюзивне освітнє середовище. *Уміння створювати інклюзивне освітнє середовище* – це створення середовища, що сприяє успішному навчанню і вихованню учнів, відповідає їхнім потребам і можливостям незалежно від тяжкості порушення психофізичного розвитку і здатності до засвоєння знань за рахунок структурно-функціональної, змістовної і технологічної модернізації освітньої системи установи і за рахунок безпосереднього оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями [90; 91, с. 27].

Отже, когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я – базовий для всіх інших компонентів, оскільки визначає не тільки спрямованість діяльності вчителя основ здоров'я, а і його ціннісне ставлення до процесів інклюзії та дітей з особливими освітніми потребами, необхідність придбання інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь для організації навчальної діяльності в рамках інклюзивного навчання, фіксують досвід інклюзивної діяльності, який забезпечує виконання необхідної діяльності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях освітньої практики.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я виявляється у здатності до аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням інклюзивного навчання, у ході якого здійснюється свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Важливість цього компонента обумовлена тим, що будь-яку проблему людина сприймає крізь призму своїх поглядів і відносин, і, тільки оцінивши її, мобілізує свої знання й уміння для вироблення визначеного рішення.

Феномен рефлексії розглянуто в роботах наступних дослідників: психологів О. Анісімова, А. Карпова, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, І. Семенова, А. Соловйова, С. Степанова, Е. Яблокова та інших; педагогів К. Вазіна, К. Вербова, І. Ісаєва, Б. Ковальова, В. Рубцова, К. Ушакова та ін. [94; 169-171].

Рефлексія – роздум, самоспостереження, з точки зору філософії – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення послідовності власних дій [200; 219, с. 26].

На сучасному етапі розвитку наукового знання рефлексія представлена на філософському, соціально-філософському, психологічному і педагогічному рівнях. За визначенням філософів, рефлексія – це “принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини” [272; 280, с. 579]. Розглядаючи рефлексію як філософську категорію, слід зазначити, що Аристотель трактував рефлексію як “мислення про мислення”, Дж. Локк – як спостереження свідомістю станів власної душі; Г. Гегель – як споглядання духом буття; К. Маркс – як усвідомлення, самосвідомість, споглядання; Р. Декарт і Г. Лейбніц – як здатність індивіда зосередитися на утриманні своїх думок; Дж. Локк і І. Фіхте – як особливе джерело знань, отримане в результаті людиною самого себе; І. Кант – як усвідомленість, аналіз наукою власних засобів пізнання; С. Рубінштейн – як залежність поведінки суб'єкта в будь-якій ситуації та ступінь свободи в цій ситуації від узагальненого, підсумкового відношення людини до життя. З точки зору В. Лефевра, рефлексія з соціально-філософської позиції розуміється або як

самосвідомість соціальної системи, або ширше – як інтелект системи, що відображає не тільки систему, а й взаємодіючі в ній системи.

Рефлексія, на наш погляд, забезпечує адаптивність людини до нових умов діяльності, демонструє, що функція рефлексії виникає і реалізується в будь-якій діяльності, коли виникає якесь утруднення.

На наш погляд, таке розуміння рефлексії дозволяє говорити і про соціально-педагогічну систему, як систему з рефлексією. Це означає, що кожен її суб'єкт повинен володіти рефлексією своєї діяльності у взаємодії з іншими її членами.

Психологи, що досліджують феномен рефлексії, відзначають її значення для розвитку особистості і соціальної спільноти в залежності від змісту завдань життєдіяльності. Рішення подібних завдань призводить до цілісного уявлення, знання про зміст, способи і засоби своєї діяльності; дозволяє критично поставитися до себе і своєї діяльності в минулому, сьогоденні і майбутньому; робить людину суб'єктом власної активності [219].

За твердженням Б. Вульфома, “прогресивна педагогіка незмінно прагнула за допомогою зовнішнього пробудити внутрішнє, активізувати останнє шляхом безпосереднього звернення педагога до внутрішніх духовно-моральних структур особистості, тільки й дозволяє їй бути собою, володіти особистісною визначеністю, сталістю” [54, с. 63-64]. Рефлексія, за визначенням ученого, це зіткнення вербального, суб'єктивного поданого, з нещадно реальним. Це поєдинок, але з самим собою, і, на жаль, не завжди переможний. Це спілкування, але внутрішнє. Це діяльність, але діяльність моральна, чисто стихійна, яка спочатку не має конкретної мети. Це процес, який супроводжує нас скрізь і завжди. Відсутність рефлексії – духовна трагедія, млявість, оскільки рефлексія один з реальних способів спілкування зі світом [174; 249; 272].

Основний висновок рефлексії на педагогічному рівні полягає в тому, що результативність впливу педагога на учнів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам.

Відповідно засобом самопізнання й самооцінки виступає *рефлексивна діяльність*, під час якої аналізується й оцінюється досягнення мети інклюзивної діяльності. Педагогічна діяльність, як відомо, є складною, ієрархічно організованою діяльністю. Учителю постійно потрібно виконувати дві ролі – організатора і керівника педагогічного процесу, і одночасно, завдяки рефлексії його свідомість має бути спрямована на осмислення того, що відбувається, оцінку і вибудовування своєї поведінки відповідно до характеру педагогічної ситуації. Рефлексія при цьому є важливим механізмом виходу особистості з наявної ситуації в надситуативну, що дозволяє вибудовувати найбільш адекватні стратегії поведінки з урахуванням власних цілей діяльності і цілей інших учасників педагогічного процесу [69, с. 65].

Ознаками розвиненої професійної рефлексії виступають свідомість особливостей своєї особистості; усвідомлення смислів і цінностей своєї педагогічної діяльності; позитивне прийняття минулого і орієнтація в сьогоденні і майбутньому; здатність самостійно змінити несприятливий хід подій; знаходити оптимальні виходи із складних педагогічних ситуацій; активно і позитивно впливати на оточуючих [182].

Здатність людини до рефлексії пов'язана з такими аспектами її діяльності, як:

- *самоспостереження* – це спостереження людини за своїми вчинками, діяльністю, поведінкою, внутрішнім станом і переживаннями; вивчення психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб'єктивного спостереження за явищами своєї свідомості [164];
- *самопізнання* – складний процес вивчення індивідом самого себе, в результаті чого в його свідомості відбивається весь зміст власних властивостей і якостей [22, с. 187];
- *самосвідомість* – здатність людини усвідомити саму себе, своє “Я”, свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання; відображає рівень розвитку свідомості та її спрямованість тощо [296];
- *самоаналіз* – аналіз індивідом власних суджень, переживань, потреб і вчинків; показник зрілості особистості; критерій результативності роботи над собою; допомагає людині визначити мету життя, обрати оптимальний шлях для її досягнення [284];
- *самооцінка* – критичне ставлення людини до самого себе, своїх можливостей, якостей і здібностей, зіставлення себе з іншими людьми [235].

Рефлексія вчителя виступає як його здатність до аналізу, осмислення і конструювання смислоутворюючої ціннісної основи своєї інклюзивної діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта інклюзивної діяльності, особистості й індивідуальності в системі суспільних відносин [32, с. 61; 140; 197; 198].

Рефлексія в педагогічній діяльності – це процес уявного аналізу будь-якої інклюзивно-професійної проблеми, у результаті якого виникає особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми і нові перспективи її вирішення. Таким чином, рефлексивний учитель – це думаючий, аналізуючий, досліджуючий свій досвід професіонал. Це уважний слухач, розумний спостерігач, проникливий співрозмовник. Це “вічний учень своєї професії” з невтомною потребою до саморозвитку і самовдосконалення [32, с. 62-63].

Важливими складовими рефлексивно-оцінного компонента інклюзивної компетентності вчителя основ здоров'я є *вміння і навички самоосвіти*. Які, у свою чергу, утворюють систему, що містить такі структурні елементи, як: уміння і навички визначати глибину сформованості своїх наукових понять і взаємозв'язок між ними; уміння зіставляти наукові

поняття з об'єктивною реальністю; розуміння відносності знань і необхідності поповнення їх шляхом систематичного пізнання; уміння і навички професійно працювати з основними джерелами інформації (книги, автоматизовані інформаційно-пошукові засоби, радіо, телебачення тощо), орієнтуватися в обсязі інформації, можливість його фіксування тощо; уміння і навички використовувати логічні прийоми мислення (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, процесами і явищами) відповідно до законів логіки (закон тотожності, закон суперечності, закон виключення третього, закон достатньої підстави) [58]; організаційно-управлінські вміння і навички для прогнозування і виконання завдання самоосвіти, планування своєї роботи і створення для неї сприятливих умов, здійснення самоконтролю та самоаналізу результатів.

Перш за все формування рефлексивних умінь пов'язане з оцінкою і самооцінкою. Оцінка представляє собою єдність двох складових – оцінки-процесу і оцінки-результату і має дві сторони – раціональну і емоційну.

Тоді як для самооцінки характерним є оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Однією з важливих вимог, що стоїть перед самооцінкою є її адекватність. Занижена або завищена самооцінка свідчить про невідповідність уявленню особистості про себе реальному рівню її розвитку. Самооцінка передбачає виділення особистістю себе як об'єкта – основна характеристика поняття “самосвідомість”.

У філософії “самосвідомість” визначається як специфічна форма відображення реального світу в процесі суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин. Під самосвідомістю розуміється пізнання й оцінка людиною самої себе як мислячого суб'єкта, що відчуває і діє. Самосвідомість дорослої людини тісно пов'язана з професійною самосвідомістю [231].

Термін “професійна самосвідомість” використовується в роботах В. Бодрова, В. Васьковської, В. Козієва, Л. Корнєєвої, Ю. Кулюткіна, Л. Мітіної, В. Саврасова, А. Фоожарева та ін. Узагальнення положень цих робіт дозволило визначити, що професійна самосвідомість – це усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності [182].

Тоді як інклюзивна самосвідомість виявляється в інтерпретації власного інклюзивного досвіду у світлі минулих подій і переживань. Для самосвідомості є характерним відображення суб'єктом самого себе як носія певної інклюзивної позиції, порівняння її з інклюзивною позицією інших людей, існуючими в суспільстві інклюзивними нормами і цінностями.

У становленні інклюзивної самосвідомості провідну роль відіграють рефлексивні процеси, самоаналіз і прогнозування ефективності своєї власної інклюзивної діяльності, складання певної програми самовдосконалення. Інклюзивна самосвідомість формується у процесі засвоєння студентами інклюзивних цінностей та інклюзивних знань, що допомагають майбутньому вчителю усвідомити особистісні якості та властивості.

Формування інклюзивної самосвідомості нерозривно пов'язане з проблемою вибору орієнтирів, на які студент міг би спиратися у своїй діяльності. Таким орієнтиром виступає система інклюзивних цінностей.

Безперечно, підвалиною у рефлексивній діяльності вчителя основ здоров'я є найважливіший пізнавальний процес – мислення, яке передбачає здатність аналізувати свою власну інклюзивну поведінку і поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви, прогнозувати поведінку в різних ситуаціях, пов'язаних з інклюзивним навчанням. Уміння бачити різні варіанти розв'язання інклюзивних завдань і обирати з них одне найбільш правильне, уміння планувати і здійснювати інклюзивну діяльність – усе це складники інклюзивного мислення майбутнього вчителя основ здоров'я. Основними характеристиками такого мислення є ясність, чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, сміливість, оригінальність [299].

Узагальнюючи характеристики компонентів інклюзивної компетентності, необхідно зазначити, що вони взаємопов'язані. Ці компоненти виділено умовно, у реальному навчально-виховному процесі вони формуються комплексно і стають єдиним цілісним утворенням у тому випадку, коли окремі частини інклюзивної компетентності знаходяться у функціональній залежності і кожен елемент системи є наслідком здобутків попереднього, коли неможливе самостійне існування окремого елемента, а зміна однієї частини веде до зміни інших частин [65, с. 54] (рис. 2.6).

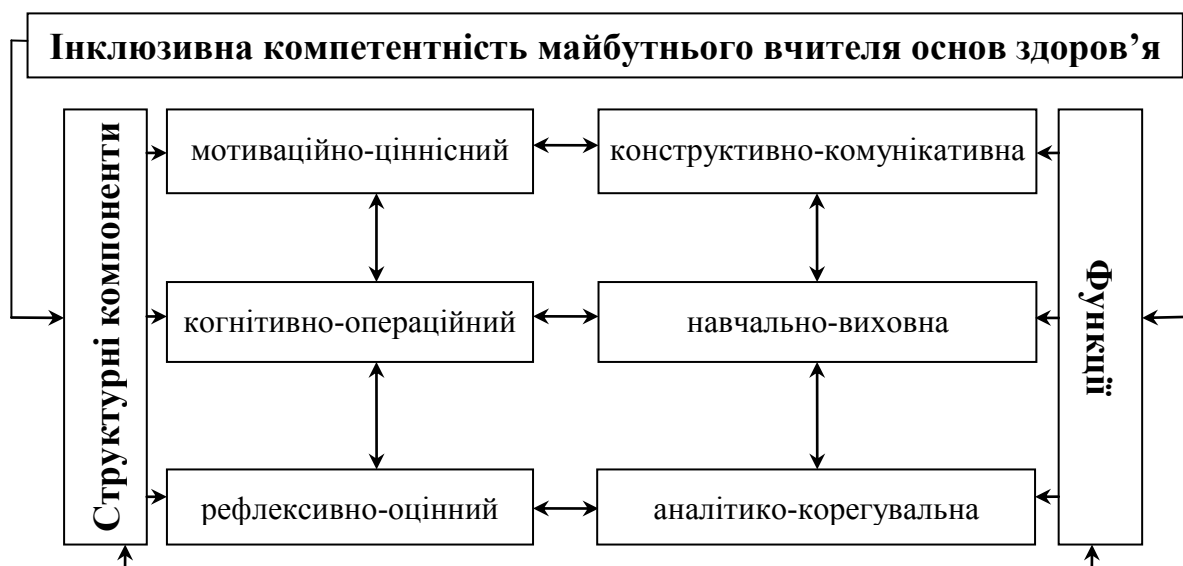


Рис. 2.6. Структурно-функціональні компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я

Визначення змісту інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я й аналіз наукової літератури з поставленої проблеми дозволяє виділити її функції, що відбивають розмаїтість вирішення майбутнім

учителем методологічних, інноваційних, дослідницьких, дидактичних і власне інклюзивних завдань:

- *конструктивно-комунікативна* – грамотне планування, організація і проведення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання шляхом постановки адекватних цілей навчально-виховного процесу, з урахуванням різних освітніх потреб учнів, варіювання форм, методів і засобів навчання, а також здатність створювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інклюзивного навчання;

- *навчально-виховна* – включає не лише надання освітніх послуг майбутнім вчителем основ здоров'я, що задовольняють потреби учнів інклюзивного класу, а й створення навчально-виховних ситуацій оптимізму і впевненості у своїх силах і майбутньому. Ця функція сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану, забезпечує соціально-педагогічний супровід, сприяє професійному самовизначенню і соціальній адаптації учнів з особливими освітніми потребами. Передбачає розвиток творчих здібностей студентів і самореалізацію в різних видах інклюзивної діяльності, усвідомленню власних можливостей, виявленню і втіленню їх творчого потенціалу, оволодіння певним досвідом інклюзивної роботи в цьому напрямі. У майбутній педагогічній діяльності вона є основою пошуку власних перспективних шляхів реалізації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах;

- *аналітико-корегувальна* – забезпечує оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними для виконання даного виду інклюзивної діяльності, здатність до оцінки ситуації і прийняття рішень, здатність до планування й аналізу праці та її результатів; спрямована на здатність виявити рівень розвитку учнівського колективу і окремо взятої особистості, навченості й вихованості окремих учнів, стан педагогічного процесу в цілому і на окремих його етапах в умовах інклюзивного навчання, а також здатність корегувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, враховуючи результати проміжної і підсумкової діагностики.

На основі проведеного теоретичного дослідження ми визначаємо інклюзивну компетентність майбутнього вчителя як інтегроване утворення, представлене єдністю мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного і рефлексивно-оцінного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну інклюзивну діяльність і творчу самореалізацію.

Тільки при наявності розвинених компонентів і функцій інклюзивної компетентності, з урахуванням особливостей її формування в умовах професійно-педагогічної підготовки можна вважати особистість майбутнього вчителя основ здоров'я сформованою в професійному аспекті.

Діагностика сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я здійснюється за критеріями, показниками й рівнями, які відображають зміст її компонентів.

У психолого-педагогічній літературі поняття *критерій* розглядається так: набір якісних характеристик, які використовуються як інструмент оцінювання [246]; найзагальніша сутнісна ознака, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак [55, с. 93; 56]; як ознаку, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [251].

Над проблемою критеріїв і показників психологічних явищ і їх співвідношення працювало багато педагогів і психологів, зокрема: Ю. Бабанський, А. Галімов, П. Городов, С. Максименко, В. Ягунов та ін. [11; 55; 164; 299].

О. Барабанщиков дає декілька визначень критеріїв, як-ось: це показник, об'єктивний вияв чого-небудь; це психологічна установка діагноста; це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні [18].

Досить цікавою і найбільш повною, на нашу думку, є дефініція поняття “критерій”, що запропонована в дослідженні А. Галімова, який визначив, що “критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак” [55]. Критерії повинні відповідати певним вимогам: об'єктивності, ефективності, надійності і високій достовірності та спрямованості [45].

Критерій повинен бути розгорнутим, тобто включати в себе більш дрібні одиниці вимірювання, що дозволяють у реальній практиці “заміряти” дійсність у порівнянні з ідеалом. Такими одиницями є показники. Показник як компонент або складова критерію в цьому випадку є типовим і конкретним виявом, однією з суттєвих сторін досліджуваного явища, процесу, за яким можна судити не тільки про його наявність, а й про рівень його розвитку.

З огляду на особливості кожного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, відповідні їм критерії розкривають: *особистісний критерій* – рівень сформованості інклюзивної спрямованості особистості майбутнього вчителя основ здоров'я; *змістовий критерій* – рівень обізнаності майбутнього фахівця стосовно специфіки інклюзивного навчання і рівень володіння спеціальними інклюзивними вміннями, необхідними в професійній діяльності майбутнього вчителя в процесі інклюзивного навчання; *аналітико-оцінний критерій* – рівень здатності майбутнього вчителя основ здоров'я до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки.

Показники кожного критерію визначені нами на основі змісту відповідного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Так, до *показників особистісного критерію* відносимо: інтерес до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; мотивація досягнення успіху в інклюзивній діяльності, пов'язаній з інклюзивним навчанням; сформованість професійних і особистісно значущих якостей особистості майбутнього вчителя основ здоров'я (гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, комунікабельність, емпатія, педагогічний такт, спостережливість, педагогічний оптимізм, професійний ріст, витримка).

Показниками змістового критерію є: оволодіння професійно-значущими знаннями (загальнонаукові, загальнокультурні, психолого-педагогічні, інклюзивні знання); сформованість комплексу спеціальних інклюзивних умінь (діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, комунікативних, аналітико-корективних, дослідницько-творчих, уміння створювати інклюзивне освітнє середовище) і навичок.

За *аналітико-оцінним критерієм* сформованість інклюзивної компетентності визначається на основі таких *показників*: уміння оцінювати й аналізувати власну інклюзивну діяльність; здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку в умовах інклюзивного навчання.

Однією з необхідних умов ефективного формування інклюзивної компетентності є виявлення її рівнів сформованості в особистості. *Рівень сформованості інклюзивної компетентності* майбутнього вчителя основ здоров'я залежить від ступеня сформованості її компонентів. Відмінність одного рівня інклюзивної компетентності від іншого в індивідуально-особистісному плані виражається в різному ступені усвідомлення майбутнім учителем основ здоров'я своєї педагогічної позиції щодо впровадження інклюзивної моделі навчання, у ступені засвоєння інклюзивних знань та спеціальних інклюзивних умінь і навичок, у розумінні своєї відповідальності за результати навчально-виховного процесу.

На підставі визначених критеріїв і показників необхідно визначити рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я. Зокрема, А. Маркова виділяє сім рівнів стану професійної компетентності: від найвищого – за приналежності до якого вчитель постійно прагне до саморозвитку і творчості та реалізує ці прагнення, до найнижчого – учитель внутрішньо закритий для професійного розвитку, він не володіє необхідними вміннями і не прагне до оволодіння ними [169]. Тоді як В. Введенським було запропоновано три рівні професійної компетентності вчителя: вузький, що визначає сформованість необхідної операційної компетентності; достатній – передбачає сформованість операційних і ключових компетентностей; широкий – сформованість операційних,

ключових і базових компетентностей [43]. У свою чергу Є. Павлютенковим було виділено п'ять рівнів професійної компетентності вчителя, а саме: дуже низький (репродуктивний), низький (адаптивний), середній (локально-моделюючий), високий (системно-моделюючий) і дуже високий (творчий) [193].

На підставі теоретичного аналізу, згідно з обраними критеріями й показниками, ми виокремили такі рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я: *високий, середній і низький* [141].

Майбутній учитель основ здоров'я з *високим рівнем* сформованості інклюзивної компетентності має проявляти:

- стійкий інтерес до питання формування інклюзивної компетентності, сформованість стійкої ціннісної мотивації до оволодіння нею і подальшого вдосконалення;
- обізнаність з індивідуальними особливостями розвитку особистості учня з особливими освітніми потребами, визнання його права на навчання в умовах інклюзії, цінування його інтересів;
- усвідомлення значення наявності морально-особистісних, особистісно-педагогічних і професійно-педагогічних якостей, необхідних для оволодіння інклюзивною компетентністю;
- сформованість системи міцних, глибоких і дієвих інклюзивних знань, упевненість у їх істинності, постійна самоосвіта;
- сформованість системи спеціальних інклюзивних умінь і навичок, самостійний пошук способів дій в умовах проблемності, надання переваги завданням творчо-пошукового характеру; постійний аналіз й узагальнення фактів, досвіду, постійне прагнення до оволодіння новими способами і прийомами дій, постійна постановка перспективних цілей; самостійні дослідження, пошук і відкриття нового;
- розвиненість рефлексивного мислення, здатність до об'єктивного самоконтролю і адекватної самооцінки сформованості власної інклюзивної компетентності; самостійне визначення шляхів подолання труднощів, вимогливість до себе і постійне прагнення до самовдосконалення.

Для *середнього рівня* сформованості інклюзивної компетентності характерним є:

- ситуативний інтерес до питання формування інклюзивної компетентності, мотиви оволодіння педагогічною професією в умовах інклюзивного навчання нестійкі або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів, часткове прагнення до професійного зростання в умовах інклюзивного навчання;
- урахування інтересів суб'єкта навчання і цінування особистості учня з особливими освітніми потребами, обізнаність з особливостями розвитку учнів з особливими освітніми потребами, часткове визнання його права на навчання в умовах інклюзії;

- не повною мірою сформовані морально-особистісні, особистісно-педагогічні і професійно-педагогічні якості, необхідні для оволодіння інклюзивною компетентністю;
- сформованість певних інклюзивних знань, часткова впевненість у їх істинності, не завжди розкриває зміст інклюзивної компетентності у повному обсязі, самоосвіта не постійна;
- сформованість більшості спеціальних інклюзивних умінь і навичок, необхідних для здійснення інклюзивної діяльності вчителя, виконання послідовних навчальних дій здійснюється за інструкцією, дія за алгоритмом на основі систематизації й аналізу фактів, адекватне орієнтування в різноманітних ситуаціях, пов'язаних з інклюзивним навчанням, але перевага надається реконструктивному характеру діяльності, спостерігається дефіцит оригінальних рішень;
- уміння здійснювати самоконтроль і самооцінку переважно мають несталий, імпульсивний характер, необхідний стимул до самовдосконалення і подолання стереотипів у мисленні.

Низький рівень сформованості інклюзивної компетентності характеризується такими показниками:

- відсутністю зацікавленості працею учителя в умовах інклюзивного навчання; не розумінням і не сприйманням мотивів і цілей оволодіння професією вчителя в умовах інклюзивного навчання; відсутністю прагнення до професійного зростання, у зв'язку з переходом до інклюзивної моделі навчання; навчання у вищих навчальних закладах підпорядковане особистим цілям чи переконанням; домінування загальних цінностей, що стосуються людини загалом;
- проявляє психологічну неготовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- не достатньою мірою сформовані морально-особистісні, особистісно-педагогічні і професійно-педагогічні якості, необхідні для оволодіння інклюзивною компетентністю;
- обмеженим запасом інклюзивних знань, що мають поверхневий, нестійкий характер; слабо володіє психолого-педагогічною термінологією, майже не використовує навчальну і науково-методичну літературу для професійного вдосконалення в умовах інклюзивного навчання;
- не сформованістю системи спеціальних інклюзивних умінь і навичок, надання переваги завданням репродуктивного характеру, пасивністю при використанні інклюзивних знань, виконання окремих навчальних дій здійснюється за інструкцією; невміння виконати кілька дій в певній послідовності; відсутність позитивних результатів інклюзивної діяльності;
- не розвиненість рефлексивного мислення і неадекватною самооцінкою (завищена або занижена) власного рівня сформованості інклюзивної компетентності.

Виявлені критерії, показники і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, звичайно, не можуть претендувати на вичерпність. Їх можна вважати умовними, адже процес формування інклюзивної компетентності є неперервним, і передбачити заздалегідь співвідношення різних компонентів рівня її сформованості, їх вияв і непомітні зміни досить складно.

Отже, процес упровадження в освітній простір інклюзивного навчання потребує забезпечення низки сприятливих умов для його розвитку, серед яких першочергової уваги заслуговує підготовка вчителів основ здоров'я з високим рівнем інклюзивної компетентності.

РОЗДІЛ 3. ОСНОВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Проведене нами теоретичне дослідження змісту поняття “інклюзивна компетентність” майбутніх учителів основ здоров'я показало, що проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я вимагає серйозної розробки в педагогічній науці та впровадження результатів наукового пошуку в педагогічний процес вищої школи.

Важливим засобом організації та вдосконалення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я є розроблення організаційно-педагогічної моделі. На основі отриманих даних про зміст і структуру інклюзивної компетентності майбутніх учителів, критерії й відповідні показники, діагностику рівнів її сформованості, розроблено організаційно-педагогічну модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Доцільність і ефективність використання методу моделювання в педагогічній науці обґрунтовано в працях Н. Аксьонова, С. Архангельського, В. Афанасьєва, І. Блауберга, В. Венікова, Ю. Гастєва, Б. Глинського, В. Глушкова, А. Дахіна, М. Кларіна, В. Монахова, І. Новикова, Г. Суходольського, М. Фіцули, В. Штоффа, Є. Юдіна та ін. [10; 188; 279; 294].

Будуючи організаційно-педагогічну модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, ми звернулися до методу моделювання, характерними ознаками якого як методу дослідження педагогічних систем є такі: можливість дослідження об'єктів на їхніх моделях – аналогах певного фрагмента природної чи соціальної дійсності; побудова й вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ [115; 294].

Останніми роками широко використовується в науці метод моделювання, оскільки моделювання дозволяє глибше проникнути в сутність об'єкта дослідження [110; 192].

Моделювання як методологічний принцип і метод наукового пізнання дозволяє через ідеальне створення системи, її структури (із урахуванням динаміки зв'язків елементів) визначити напрями педагогічної діяльності для прийняття адекватного рішення за конкретних умов [183, с. 4].

В окремих випадках моделювання (М. Гриньов, В. Маслов, Н. Остоверхова та ін.) – це спонтанний інтуїтивний процес у свідомості творчої людини як реактивний наслідок на домінування обставин, умов, думок, психічних процесів [192]. Кінцевим продуктом моделювання є модель, остаточно визначена і відображена у певній формі, яка може виконувати різні функції залежно від мети і завдань її створення [173]. Моделювання допомагає систематизувати вивчення явищ або процесів, підказує шляхи їх цілісного відображення, окреслює більш повні зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісних класифікацій,

створює умови для версифікації теоретичних знань. Особливо важливим є моделювання під час конструювання об'єкта у реальній дійсності [183, с. 6].

Модель як робочий інструмент дозволяє прогнозувати і програвати можливості та наслідки, зокрема негативні, різних варіантів нововведень, а також чіткіше побачити внутрішню структуру об'єкта і процесу, сукупність діючих чинників і на підставі виявлених тенденцій розвитку екстраполювати їх у майбутнє [183, с. 6].

Зараз як ніколи зростає потреба у випереджувальному моделюванні педагогічних процесів, оскільки необхідно системно змінювати мету, функції, організацію, зміст, технології навчання і виховання. Модель має давати відповідь на запитання: "а що буде, якщо...?" Моделювання і використання моделі органічно пов'язані із прогнозуванням. Але модель не лише забезпечує прогноз, вона робить його повнішим й обґрунтованішим на підставі історичного досвіду, інтерпретованого на засадах ретроспективного аналізу, експертних оцінок, виявлених тенденцій на майбутнє із урахуванням сучасних викликів. Функція моделі – основа прогнозування. У теорії моделювання останніми десятиріччями розроблено різні класифікації функцій моделей. М. Люшиним було запропоновано таку систематизацію функцій моделі: інформаційну, систематизувальну, пізнавальну, логічну, узагальнювальну, нормативну, ілюстративну, прогностичну, формувально-перетворювальну, конструктивну [183, с. 7].

Сфери застосування моделювання безмежні. Воно відкриває можливості для створення соціально-педагогічних систем різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, дозволяє пропонувати нові, ще не випробувані на практиці конструкти. Модель має декілька застосувань. По-перше, вона чітко визначає компоненти, які становлять систему. По-друге, вона достатньо схематично і точно подає зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки усередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками усередині моделі. По-третє, модель генерує і породжує питання і, врешті-решт, стає інструментом для порівняльного вивчення різних складових явища, процесу [183, с. 8; 193; 194].

Під час проектування організаційно-педагогічної моделі формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я ми дотримувалися також низки вимог: урахування мети формування інклюзивної компетентності, суспільних і особистих потреб, фахових знань, умінь і навичок, особливості контролю, оцінювання результативності, ефективності моделі [115, с. 100].

Високий рівень моделювання процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я забезпечить високий рівень інклюзивної компетентності, від рівня якої залежить у цілому якість професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Організаційно-педагогічна модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я [27; 29] утворена трьома

взаємопов'язаними блоками (рис. 3.1): концептуальний, змістово-процесуальний і критеріально-оцінний.

Концептуальний блок організаційно-педагогічної моделі формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я включає: цільову складову, нормативно-правове і наукове забезпечення.

Цільова складова визначає мету і завдання формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, є підставою для проектування очікуваних результатів. У якості мети, як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, ми визначаємо формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я. Для її досягнення необхідно вирішити завдання, що передбачає дії для досягнення проміжних результатів, яке у свою чергу полягає в цілісному розвитку структурних компонентів інклюзивної компетентності.

Нормативне забезпечення: Закони України “Про освіту” (1991 р.), “Про охорону дитинства” (2001 р.), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.), “Про вищу освіту”, постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку” (2004 р.), “Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” (2011 р.), Укази Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” (2005 р.), “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2007 р.), “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (2013), Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я (1999 р.), Державна типова програма реабілітації інвалідів (2006 р.), Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (2006 р.), Конвенція про права інвалідів (2009 р.), Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010 р.), Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах (2010), Наказ про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року (2013).

Наукове забезпечення утворюють положення системного, гуманістичного, аксіологічного, компетентнісного і особистісно-орієнтованого методологічних підходів і принципів: науковості, гуманізації, контекстності, динамізму, зв'язку теорії з практикою.

Так, *системний підхід* (Б. Анан'єв, І. Блауберг, Б. Гершунський, В. Загвязинський, В. Ільїн, Л. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Сластенін, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін.) дозволяє вивчати закономірності інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я як певної системи, що водночас виступає підсистемою його професійно-педагогічної компетентності, дослідити системостворювальні зв'язки процесу розвитку студента [6; 57; 152; 298].

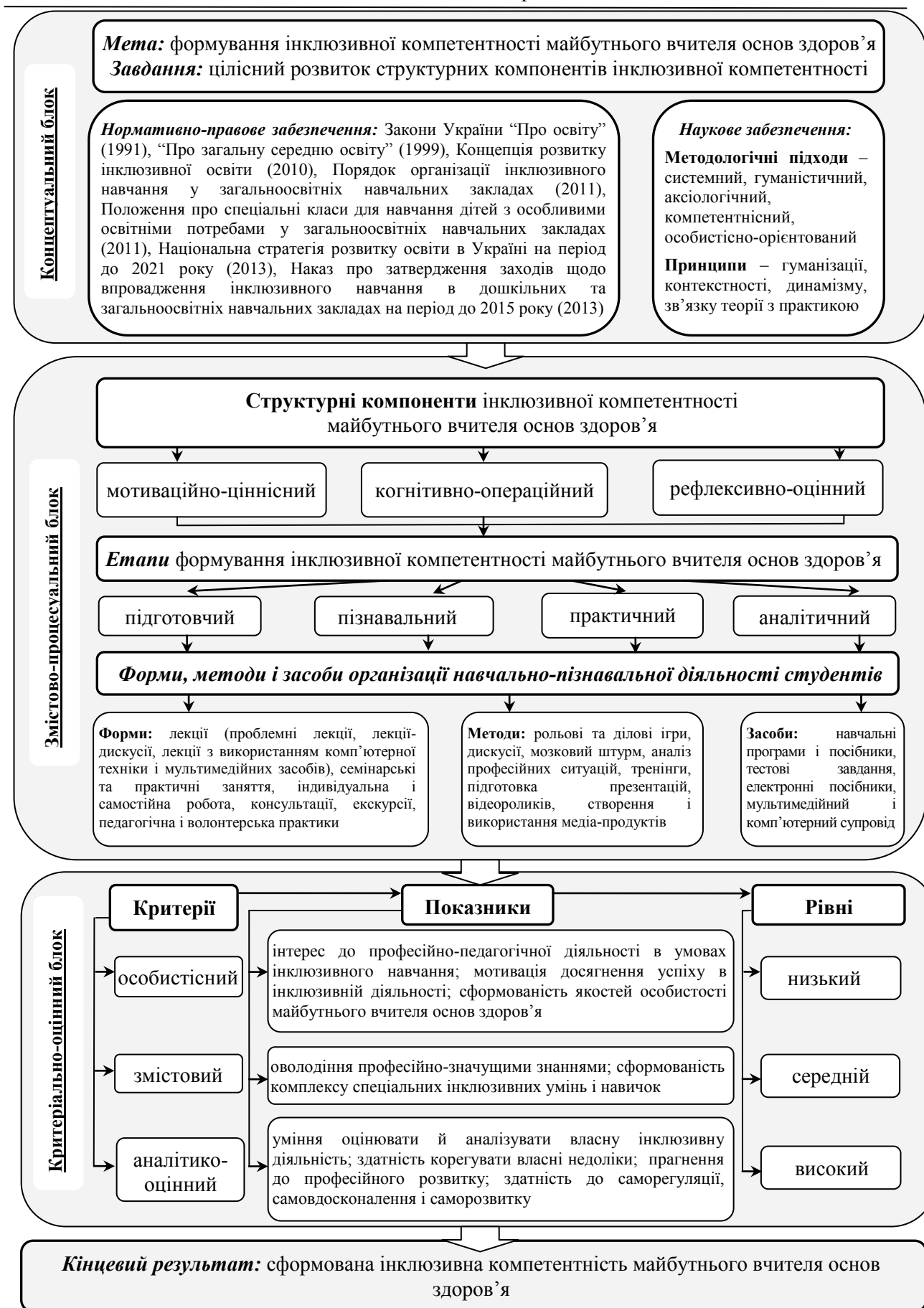


Рис 3.1. Організаційно-педагогічна модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я

У межах гуманістичного підходу (Ш. Амонашвілі, К. Гельвецій, Ф. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) процес формування інклюзивної компетентності не лише зорієнтований на майбутнього вчителя основ здоров'я як єдність біологічного, соціального і духовного буття, а й має забезпечувати особистісно-орієнтований підхід майбутнього вчителя і розкриття самобутнього творчого потенціалу особистості [109; 195; 277].

Аксіологічний підхід (І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, В. Гриньова, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.) дозволив дослідити основні аксіологічні поняття і категорії, зміст професійних і педагогічних цінностей, обґрунтувати основні концептуальні положення професійної підготовки майбутнього вчителя на засадах аксіології. Дібрати форми й методи формування у майбутніх учителів основ здоров'я, а саме: ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до професійної діяльності, до здоров'я й особистості учнів, мотивації до організації майбутньої професійної діяльності на засадах аксіології [67; 201; 253].

Компетентнісний підхід (Ю. Бойчук, Б. Ельконін, Е. Коган, А. Пінський, В. Сериков, І. Фрумін та ін.) створює умови для проектування компетентнісно-орієнтованого простору і компетентнісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами, яка спрямована на розвиток інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я [204; 243].

З позиції *особистісно-орієнтованого підходу* (Ю. Васильєв, А. Вербицький, Л. Виготський, Є. Бондаревська, В. Данильчук, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, В. Сериков, В. Сластенін та ін.) передбачається визнання особистості майбутнього вчителя основ здоров'я суб'єктом педагогічної діяльності, орієнтує на всебічне залучення особистого досвіду студента у процес формування його інклюзивної компетентності як засобу самореалізації людини [25; 44; 48; 92; 125; 243; 252; 266].

Проектована організаційно-педагогічна модель включає такі принципи навчання студентів в умовах вищої школи, важливі для результативності процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, а саме:

- *науковості* – передбачає здійснення процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я на основі досягнень психолого-педагогічних наук, завдяки яким ураховуються сучасні досягнення в галузі педагогіки, психології і методики професійної освіти і на основі досягнень у сфері інклюзивного навчання;

- *гуманізації* – передбачає в інклюзивно-компетентного вчителя вміння поважати і цінувати їхню людську гідність, взаємоповагу, шанобливе, людяне ставлення одне до одного в умовах інклюзивного навчання;

- *контекстності* – означає спрямованість процесу навчання на конкретні, життєво важливі цілі студента, на вдосконалення його інклюзивної діяльності з урахуванням просторових і часових чинників;

- *динамізму* – передбачає поступове оволодіння майбутнім учителем інклюзивною компетентністю упродовж усього періоду навчання;
- *зв'язку теорії з практикою* – вимагає вмілого застосування теоретичних інклюзивних знань для виконання практичних завдань, пов'язаних з інклюзивною освітою. Виконуючи практичні завдання перед вивченням теоретичного матеріалу, студенти переконуються в необхідності оволодіння інклюзивними знаннями, без яких неможливо вирішити поставлені завдання. Виконання практичних завдань у процесі вивчення теоретичних питань сприяє поглибленню інклюзивних знань, осмисленню суті явищ, що вивчаються. Виконання практичних завдань на основі засвоєння теоретичного матеріалу переконує майбутніх учителів у достовірності засвоєного, формує переконання, уміння застосовувати інклюзивні знання на практиці.

Суть *змістово-процесуального блоку* в тому, що зміст підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання має бути спрямований на формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я, а конкретно на розвиток таких її структурних компонентів, як: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний.

У процесі реалізації *змістово-процесуального блоку* організаційно-педагогічної моделі формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я можна виділити наступні етапи: *підготовчий, пізнавальний, практичний, аналітичний*.

Реалізацію процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя планується здійснювати за допомогою комплексу засобів, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що найбільш адекватно відображають мету функціонування організаційно-педагогічної моделі (*критеріально-оцінний блок*).

Для реалізації мети дослідження нами передбачається застосування наступних організаційних форм навчання: лекції (проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції з використанням комп'ютерної техніки і мультимедійних засобів), семінарські та практичні заняття, індивідуальна і самостійна робота, консультації, екскурсії, педагогічна і волонтерська практики тощо [39; 44; 127; 225; 238].

Найбільш оптимальним у формуванні інклюзивної компетентності є застосування *методів навчально-пізнавальної діяльності*, а саме: рольові та ділові ігри, дискусії, мозковий штурм, аналіз професійних ситуацій, тренінги, підготовка презентацій, відеороликів, створення і використання медіа-продуктів тощо [49; 155; 236; 238; 242; 243; 258].

Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів здійснювалася такими *засобами*: навчальні програми і посібники, тестові завдання, електронні посібники, мультимедійний і комп'ютерний супровід.

Критеріально-оцінний блок визначає успішність функціонування організаційно-педагогічної моделі і пов'язаний із визначенням критеріїв,

показників і рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Результатом запропонованої організаційно-педагогічної моделі є сформована інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я.

Отже, запропонована організаційно-педагогічна модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я дає можливість вирішувати сукупність завдань для виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості педагога, з високим рівнем сформованості інклюзивної компетентності.

Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я є тривалим, складним і цілісним процесом. В свою чергу, реалізація організаційно-педагогічної моделі формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я у процесі професійної підготовки зумовлює чотири етапи [87; 120].

Так, *підготовчий* етап реалізації організаційно-педагогічної моделі спрямований на проектування і розробку науково-методичного супроводу процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я. Підготовчий етап передбачає вирішення наступних завдань:

- модифікація чинних програм навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (“Загальна та педагогічна валеологія” (I курс), “Основи валеологічного моніторингу та валеодіагностика” (II курс), “Профілактика і корекція відхилень поведінки” (III курс), “Валеологічні технології” (IV курс), “Валеофілософія та культура здоров'я” (IV курс), “Психовалеологія” (V курс), “Корекційна педагогіка” (V курс), “Здоров'язбережувальні педагогічні технології” (V курс);

- підготовка інтегрованих навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін, що включають типові матеріали, а саме: тексти лекцій і їх мультимедійна підтримка, інструктивно-методичні вказівки до проведення семінарських і практичних занять, комплексні завдання до тестів для поточного, тематичного і підсумкового контролю навчальних досягнень студентів, також самоконтролю; список рекомендованої літератури; критерії оцінювання навчальних досягнень студента з дисципліни;

- розробка авторської програми спецкурсу “Основи інклюзивної освіти”, що спрямована на інтеграцію загальних та інклюзивних знань і передбачає включення нової і водночас необхідної навчальної інформації для студентів під час вивчення предметів циклу професійної та практичної підготовки;

- розробка сценарію круглого столу “Проблеми інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами”, ситуативно-рольової гри “Батьківські збори”, мозкового штурму “У чому полягає успіх учителя основ здоров'я в інклюзивній діяльності?”, педагогічних ситуацій, проекту зі створення газети “Інклюзивна освіта сьогодні”, комплексу практичних завдань для виконання їх у ході педагогічної практики.

У якості завдань другого етапу процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, *пізнавального*, визначено такі: розвиток і поглиблення інтересу і ціннісного ставлення до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчальній школі, формування якостей інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я: морально-особистісних (гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, сміливість), особистісно-педагогічних (любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, емпатія, комунікабельність) і професійно-педагогічних (педагогічний такт, спостережливість, педагогічний оптимізм, професійний ріст, витримка). Навчання на цьому етапі орієнтоване на формування у майбутнього вчителя основ здоров'я, перш за все, мотиваційно-ціннісного структурного компонента інклюзивної компетентності.

Усвідомленню значущості інклюзивної компетентності, позитивного ставлення і стійкого інтересу до питань інклюзії у майбутніх вчителів основ здоров'я сприяє: залучення до навчального матеріалу цікавих фактів з історії виникнення інклюзивного навчання, досвіду його впровадження в школах зарубіжних країн і України і досвіду підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; ознайомлення студентів із найважливішими проблемами інклюзії, інклюзивного навчання, інклюзивної школи, інклюзивного класу (непристосованість архітектури школи до потреб дітей з особливими освітніми потребами, відсутність належного навчально-методичного забезпечення, відсутність у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів відповідних знань про дітей з особливими освітніми потребами, не готовність і не знання вчителів про результативну організацію навчально-виховного процесу в інклюзивних класах тощо) і шляхи їх подолання (зміна фізичного середовища школи, міста/села і транспорту для досягнення архітектурної і транспортної доступності; збільшення фінансування для забезпечення спеціальної підтримки учня з особливими освітніми потребами; усунення соціальних бар'єрів; поступова і цілеспрямована зміна культури, політики і практики роботи загальноосвітніх і спеціальних шкіл; забезпечення відповідної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання); демонстрація художніх і науково-популярних фільмів на вищеперераховані теми тощо. Також поставлені завдання досягаються за допомогою роботи з ключовими термінами, складанням списку "за/проти" тощо.

Закріпленню зацікавленості майбутніх учителів основ здоров'я інклюзивними проблемами, формуванню професійних і особистісно значущих якостей сприяють: екскурсії до інтернатів, спеціальних шкіл і загальноосвітніх навчальних закладів з упровадженням інклюзивного навчання; волонтерська діяльність студентів; участь студентів у проведенні валеологічних акцій, благодійних аукціонів творчих робіт дітей з особливими освітніми потребами, концертів і спектаклів за їхньою участю в тісній

співдружності зі здоровими дітьми; відвідування уроків з предмета “Основи здоров'я” в інклюзивних класах; зустрічі і бесіди з корекційними педагогами, логопедами, дефектологами, учителями-практиками, які викладають шкільний предмет “Основи здоров'я” і працюють у школах, де впроваджується модель інклюзивного навчання.

Таким чином, на другому етапі реалізації організаційно-педагогічної моделі у майбутніх учителів основ здоров'я відбувається переважне формування мотиваційно-ціннісного структурного компонента, що входить до складу інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Метою третього етапу реалізації організаційно-педагогічної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я, *практичного*, є розвиток когнітивно-операційного структурного компонента.

Основними засобами досягнення поставленої мети на третьому етапі є лекційні та семінарські заняття, проведені в рамках курсів “Загальна та педагогічна валеологія”, “Основи валеологічного моніторингу та валеодіагностика”, “Здоров'язберезувальні педагогічні технології”, “Валеофілософія та культура здоров'я”, “Психовалеологія”, “Корекційна педагогіка” на I-V роках навчання.

До змісту дисциплін в обов'язковому порядку має вводитися інформація про альтернативні способи отримання освіти людьми з особливими освітніми потребами, про інтеграційні процеси, як в Україні, так і за кордоном, про особливості організації інклюзивного навчання. Студенти повинні усвідомлювати, що не тільки спеціальні педагоги, логопеди, дефектологи, але й звичайні вчителі-предметники можуть стикатися у своїй професійній діяльності з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Зокрема, у вивченні дисципліни “Загальна та педагогічна валеологія” для формування інклюзивної компетентності рекомендується проводити семінар “На шляху від інтеграції до інклюзії”. У рамках семінарського заняття можна провести круглий стіл на тему “Проблеми інтегрованого й інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами”. Метою цього заняття є продовження формування мотиваційного-ціннісного і створення умов для успішного формування когнітивного-операційного структурних компонентів, що входять до складу інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я.

Підготовка і проведення круглого столу спрямовані на формування в студентів знань про поняття інтеграції та диференціації в інклюзивній освіті, інклюзивному навчанні, про способи організації інклюзивного навчання за кордоном і в Україні, набувається досвід пізнавальної діяльності, пов'язаний із самостійним пошуком, переробкою і наданням інформації, отриманої з різних джерел (підручники, науково-популярна література, публіцистика, електронні засоби масової інформації тощо). У процесі проведення дискусії створюються умови для усвідомлення студентами значущості включення дітей з особливими освітніми потребами в соціум, формування позитивного

ставлення до проблеми якісної і доступної освіти для цих дітей, визнання за ними права вибору способу отримання освіти.

Заняття проводиться у вигляді рольової гри. Розподіляються ролі: ведучий, незалежні дослідники (доповідачі), опоненти (прибічники і противники інклюзивного навчання), представники зарубіжних шкіл, батьки і учні, експерти. Після закінчення гри студенти обмінюються досвідом про інклюзивну модель навчання, набутим під час виконання завдань.

Зміст дисципліни “Основи валеологічного моніторингу та валеодіагностика” може бути доповненим питаннями інклюзивного характеру (семінари: “Ефективність інклюзивної освіти в Україні”, “Моніторинг стомлюваності в інклюзивному навчанні”, “Діагностика рівня здоров'я дітей з особливими освітніми потребами”, “Педагогічний контроль здоров'я дітей з особливими освітніми потребами”). Крім того, до змісту навчальної дисципліни рекомендується включити семінарське заняття на тему “Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами (з вадами зору, слуху, опорно-рухового апарату, мовлення)”, на якому студенти вчитимуться визначати рівні навчальних досягнень, бали і відповідні їм критерії оцінювання.

З метою забезпечення інклюзивної спрямованості дисципліни “Здоров'язбережувальні педагогічні технології” в навчальну програму можуть бути включені лекційні заняття на тему: “Умови і механізми підвищення якості інклюзивної освіти”, “Діалог – основа для інклюзивного виховання”, “Корекційно-розвивальні технології в інклюзивному навчанні”.

Інклюзивна складова дисципліни “Валеофілософія та культура здоров'я” пов'язана насамперед з такими темами, як: “Філософські і культорологічні проблеми інклюзії”. Навчальну дисципліну доцільно доповнити тренінговим заняттям “Цінність і унікальність кожної людини”, метою якого є формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до учнів з особливими освітніми потребами, уміння знаходити спільну мову з ними, професійних і особистісно значущих якостей.

Низкою питань інклюзивного характеру може бути доповнено зміст дисципліни “Профілактика і корекція відхилень поведінки”, а саме семінарами: “Створення інклюзивного освітнього середовища для учнів з особливими освітніми потребами: світогляд, технології, етика”, “Проблеми дітей з особливими освітніми потребами в сучасному суспільстві”.

Важливе значення для підготовки майбутніх учителів основ здоров'я в умовах інклюзивного навчання під час вивчення дисципліни “Психовалеологія” мають такі теми, як: “Психологічні аспекти інклюзивної

освіти і особистісної інклюзії”, “Інклюзивна освіта і діти з **особливими освітніми потребами** у звичайній школі”.

Для формування інклюзивної компетентності доречно використовувати можливості лекційних і семінарських занять курсу “Корекційна педагогіка”. Так, наприклад, студентам на семінарському занятті пропонується тема: “Еволюція і теоретичні суспільно-соціальні моделі ставлення до осіб з **особливими освітніми потребами**”, що розкриває зміст еволюції і теоретичних суспільно-соціальних моделей ставлення суспільства і держави до осіб з **особливими освітніми потребами**. Обговорення теми проводиться у вигляді дискусії, і кожен має можливість висловитися про найбільш ефективні, на його погляд, моделі і підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

При розгляді теми “Інклюзія – стратегія міжнародного й українського законодавства” студентам пропонується проаналізувати міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи, що стосуються інклюзивної освіти і порівняти, якою мірою права людей з **особливими освітніми потребами** на отримання якісної освіти і свободи вибору способу отримання освіти відображені в законодавстві різних країн, у тому числі і в Україні.

Для активізації діяльності студентів на семінарських заняттях доречно застосовувати форму роботи в малих групах, що дозволяє формувати когнітивно-операційний структурний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Зміст практичних занять навчальної дисципліни “Корекційна педагогіка” доцільно доповнити темою “Ігротерапія, її структура, завдання”, що дозволить майбутнім учителям навчитися використовувати новітні корекційно-розвивальні технології під час професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. У ході вивчення теми було розглядаються концептуальні принципи терапії як засобу спілкування, самовираження і самопізнання. Вивчається важлива роль терапевтичного процесу у мобілізації внутрішніх механізмів саморегуляції людини. Гра розглядається як засіб розвитку емоцій, комунікативної сфери діяльності учнів.

Вивчення курсу рекомендується доповнити різноманітними вправами, а саме: для розвитку міжпівкульової взаємодії, для розвитку творчого (наочно-образного) мислення, для розвитку абстрактно-логічного мислення, для координації очей і рук, для розвитку візуальної і слухової пам'яті.

Для досягнення мети практичного етапу формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я може застосовуватися спецкурс “*Основи інклюзивної освіти*” [222], який проводиться на п'ятому році навчання в рамках дисциплін за вибором студента.

Навчальна дисципліна “Основи інклюзивної освіти” ґрунтується на гуманістичній психології та педагогіці, теорії розвитку вищих психічних

функцій і положенні про спільність закономірностей розвитку здорової дитини і з особливими освітніми потребами. Під час вивчення цієї дисципліни студенти ознайомлюється з нормативно-правовою базою і матеріалами сучасних наукових досліджень про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній навчальний простір; з основами спеціальних знань із сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, логопедії, ортопедагогіки тощо, які є корисними сучасному вчителю.

Запропонований спецкурс складається із двох змістовних модулів – “Основні положення інклюзивної освіти” (26 годин) і “Упровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір” (28 годин), загалом спецкурс розрахований на 54 години, із яких 14 годин лекційних занять, 14 годин практичних занять, 18 годин самостійної роботи і 8 годин індивідуальної роботи.

Метою спецкурсу є забезпечити підготовку майбутніх учителів до здійснення ефективної навчально-виховної роботи з дітьми з **особливими освітніми потребами** в умовах інклюзивного класу шляхом засвоєння філософських, нормативно-правових і організаційно-методичних засад інклюзивної освіти, розкриття проблем дітей з **особливими освітніми потребами** в інклюзивному просторі.

Завданнями спецкурсу є: розглянути основні положення і нормативно-правові засади інклюзивної освіти; познайомити студентів з основними категоріями дітей з **особливими освітніми потребами**, з особливостями їх виховання і навчання; розкрити професійні властивості педагога інклюзивного класу; сформулювати стратегію взаємодії з батьками дітей з **особливими освітніми потребами**; висвітлити перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*: основні положення і нормативно-правові акти стосовно впровадження інклюзивної освіти в Україні; принципи інклюзивної освіти; етіологію порушень розвитку в дітей; основні категорії дітей з особливими освітніми потребами; шляхи виховання, навчання, корекції й адаптації дітей з особливими освітніми потребами у соціумі; взаємодію вчителя інклюзивного класу з дитиною з особливими освітніми потребами, її батьками, з іншими учнями класу; диференційований підхід до викладання й оцінювання в інклюзивному класі; перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Студенти повинні *вміти*: визначати зміст і структуру психолого-педагогічної підтримки; шляхи реабілітації залежно від медичного діагнозу через структуру дефекту, компенсаційні та потенційні можливості дитини, зони її актуального і найближчого розвитку; особистісно-орієнтований підхід; організовувати навчально-виховну діяльність для забезпечення надійного рівня інтелектуального і психічного розвитку дитини; організовувати освітнє середовище, що стимулює особистісний розвиток

дитини; здійснювати диференційований підхід до викладання й оцінювання в інклюзивному класі; організовувати взаємодію з лікарями; змінювати батьківські установки, знімати протиріччя, батьківські амбіції, навчати батьків новим формам спілкування і педагогічної підтримки своєї дитини; дотримуватися рекомендацій щодо виховання і навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, когнітивно-операційний структурний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я формується в ході вивчення тем: “Інклюзивне навчання як освітня модель. Понятійно-термінологічні визначення й основні принципи”; “Інклюзія – стратегія міжнародного законодавства. Українське освітнє законодавство і нормативно-правові акти в галузі спеціальної й інклюзивної освіти”; “Спеціальна освіта. Галузі спеціальної освіти. Класифікація порушень і загальні особливості розвитку дітей з **особливими освітніми потребами**”; “Ресурсні можливості спеціальної освіти. Особливості впровадження інклюзивного навчання”; “Передумови забезпечення успішної інклюзії. Роль батьків дітей з **особливими освітніми потребами** в інклюзивному навчанні”; “Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання”; “Роль учителя у впровадженні інклюзивної освіти. Диференційоване навчання й оцінювання”; “Особливості психофізичного розвитку дітей з вадами зору та умови перебування їх в інклюзивному класі”; “Особливості психофізичного розвитку дітей з вадами слуху й умови перебування їх в інклюзивному класі”; “Особливості психофізичного розвитку дітей з вадами мовлення й умови перебування їх в інклюзивному класі”; “Особливості психофізичного розвитку дітей із порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП) й умови перебування їх в інклюзивному класі”; “Особливості психофізичного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) і умови перебування їх в інклюзивному класі”; “Особливості психофізичного розвитку дітей з аутистичними порушеннями і з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, умови перебування їх в інклюзивному класі”.

Так, при вивченні теми лекційного заняття “Інклюзивне навчання як освітня модель. Понятійно-термінологічні визначення й основні принципи”, викладачем робиться акцент на основних принципах державної політики в галузі освіти. Під час вивчення цієї теми, у студентів формується поняття про інклюзивну освіту, її мету, завдання і принципи. Визначаються основні переваги інклюзивної моделі навчання і зазначаються бар'єри на шляху до її успішної реалізації. З'ясовується історичне підґрунтя інклюзивної освіти і вивчається історію спеціальної освіти.

У ході проведення лекційного заняття “Інклюзія – стратегія міжнародного законодавства. Українське освітнє законодавство і нормативно-правові акти в галузі спеціальної й інклюзивної освіти”, головна увага зосереджується на положеннях про здобуття освіти дітьми з

особливими освітніми потребами, які відображені у низці міжнародних документів (Всесвітня Декларація прав людини (1948 р.), Декларація прав дитини (1959 р.), Конвенція ООН “Про права дитини” (1989 р.), Всесвітня декларація “Освіта для всіх” (1990 р.), Стандартні правила ООН щодо “зрівняння можливостей інвалідів” (1993 р.), Саламанська Декларація (1994 р.), Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.), Дакарська Декларація (2000 р.). Доцільно розглянути і провести аналіз нормативно-правового регулювання реалізації права на освіту дітей з **особливими освітніми потребами** в Україні, а саме: закони України в галузі освіти, закони України з питань захисту прав інвалідів, а також закони України, що гарантують права дітей. Серед нормативних актів України у сфері освіти і з питань інвалідів варто відзначити акти Кабінету Міністрів України й акти Міністерства освіти і науки України.

Під час вивчення лекції “Спеціальна освіта. Галузі спеціальної освіти” необхідно акцентувати увагу на визначенні спеціальної освіти, сучасних термінах спеціальної педагогіки. Розглянути історичні аспекти формування галузей спеціальної освіти.

Учення Л. Виготського про структуру дефекту, основні аспекти корекційно-розвивальної і навчально-виховної роботи в спеціальних закладах для дітей з **особливими освітніми потребами** доцільно розглянути під час вивчення теми лекційного заняття “Ресурсні можливості спеціальної освіти. Особливості впровадження інклюзивного навчання”. У ході проведення заняття зосереджується увага на визначенні поняття, мети, завдань і принципів інклюзивної школи; загальних принципах здійснення адаптацій і модифікацій навчально-виховного процесу; пристосуванні шкільних приміщень до потреб дітей з **особливими освітніми потребами**.

На лекційному занятті “Передумови забезпечення успішної інклюзії. Роль батьків дітей з **особливими освітніми потребами** в інклюзивному навчанні” до уваги майбутніх учителів основ здоров'я необхідно представити інформацію про роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з **особливими освітніми потребами** в загальноосвітнє середовище й оцінювання освітніх можливостей своєї дитини. Викладачу варто підкреслити важливість співпраці з учителями і персоналом інклюзивної школи, а також допомоги батьків у створенні позитивного клімату в класі, де навчається їхня дитина з **особливими освітніми потребами**.

Значення корекційно-розвивальної роботи в процесі навчання дітей з **особливими освітніми потребами** рекомендується розкрити на лекційному занятті “Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання”. На якому зазначається зв'язок учителів інклюзивного класу з педагогами спеціальних шкіл, із фахівцями обласних психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК).

Під час вивчення теми лекційного заняття “Роль учителя у впровадженні інклюзивної освіти. Диференційоване навчання й оцінювання” майбутніми вчителями основ здоров'я з'ясовується, що однією з важливих складових для успішного впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітні навчальні заклади є певні професійні вимоги (володіння психологопедагогічними знаннями і вміння застосовувати їх на практиці, мати сформовані особистісно і професійно значущі якості, брати на себе певні зобов'язання тощо), дотримуючись яких учитель не лише полегшить свою роботу, а й зробить процес інклюзивного навчання більш продуктивнішим. Розглядаються освітні, психологічні й етичні вимоги до вчителя інклюзивного класу. Акцентування на значенні диференційованого викладання і обґрунтування диференційного підходу до оцінювання учнів інклюзивного класу. Викладачем представляються наукові дослідження проблеми диференційованого викладання і зазначається важливість складання індивідуального навчального плану для учнів з **особливими освітніми потребами**.

Доцільним є проведення в рамках лекційного заняття тренінгу “Професіоналізм майбутніх учителів, які працюватимуть із дітьми з особливими освітніми потребами”, метою якого є визначення складових професіоналізму майбутнього педагога, який працюватиме з дітьми з особливими освітніми потребами; сформувати навички чіткого визначення своєї відповідальності в роботі з цією категорією дітей, уміння чітко розрізняти функції спеціалістів, які працюють із дитиною.

Однозначною є думка про те, що майбутній учитель основ здоров'я, професійна діяльність якого буде пов'язана з інклюзивним навчанням, має бути готовим до навчання і виховання дітей з **особливими освітніми потребами**, тому і він має повною мірою володіти, перш за все, знаннями про можливі психофізичні порушення. У даному випадку актуальним є проведення практичних занять за темами: “Особливості психофізичного розвитку дітей з вадами зору й умови перебування їх в інклюзивному класі”, “Особливості психофізичного розвитку дітей з вадами слуху й умови перебування їх в інклюзивному класі”, “Особливості психофізичного розвитку дітей з вадами мовлення й умови перебування їх в інклюзивному класі”, “Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП) й умови перебування їх в інклюзивному класі”, “Особливості психофізичного розвитку дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) й умови перебування їх в інклюзивному класі”, “Особливості психофізичного розвитку дітей з аутистичними порушеннями і синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, умови перебування їх в інклюзивному

класі”. Під час практичних занять студенти має можливість не лише ознайомитися, а й дати характеристику, описати види і причини різних нозологій.

На практичному занятті студенти представляють доповіді з фактичним матеріалом і власними висновками щодо корекційно-розвивальної і навчально-виховної роботи з дітьми з **особливими освітніми потребами** і потім обговорюють, працюючи в групах. Робота в групах не лише дозволяє набути навичок, які необхідні людині для спілкування і співробітництва в галузі інклюзивної освіти, а й має позитивний педагогічний ефект за рахунок того, що всі студенти беруть активну участь, працюють над завданням, прислухаючись один до одного досягають спільної мети.

Окрім здобутих інклюзивних знань, студент повинен володіти вміннями й інклюзивними навичками для застосування їх на практиці. Одним з варіантів практичного застосування здобутих інклюзивних знань є мозковий штурм як ефективний метод колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукає учасників проявляти свою уяву і творчість, він досягається шляхом вільного висловлювання думок усіх учасників і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми [165].

Так, вищеперераховані практичні заняття передбачають проведення мозкового штурму “У чому полягає успіх учителя основ здоров'я в інклюзивній діяльності?”. У результаті студенти завдяки винахідливості, спостережливості, умінню аналізувати, пропонують шляхи організації психолого-педагогічного супроводу дітей з різними психофізичними вадами.

Отже, спецкурс є міждисциплінарним і належить до блоку дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки. Зміст спецкурсу пов'язаний з такими дисциплінами, як: “Загальна та педагогічна валеологія”, “Основи валеологічного моніторингу та валеодіагностики”, “Профілактика і корекція відхилень поведінки”, “Здоров'язбережувальні педагогічні технології”, “Валеофілософія та культура здоров'я”, “Психовалеологія”, “Корекційна педагогіка”.

Читання й обговорення студентами психолого-педагогічної літератури з проблем інклюзивного навчання сприяє складанню на основі прочитаного і опрацьованого “Методичних настанов для вчителя інклюзивного класу” для майбутніх спеціалістів з основ здоров'я. Складання методичних настанов сприяє якісному оволодінню теоретичним і практичним матеріалом про шляхи поліпшення перебування і навчання учнів з **особливими освітніми потребами** у загальноосвітньому навчальному закладі. Це у свою чергу допомагає формуванню готовності учителя загальноосвітньої школи до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Зокрема серед загальних методичних настанов вчителю щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами доцільно вказати:

1. Створення спокійної атмосфери, а саме: міміка і пантоміміка (жести) відіграють важливу роль в установленні контактів; жести мають носити

відкритий доброзичливий характер; не слід перехрещувати руки на грудях, ховати їх за спину або у кишені.

2. Налагодження доброзичливого, партнерського контакту, а саме: роботу треба починати з усмішки; ні в якому разі не можна настроюватись на почуття жалю або зверхності, тим паче нехтувати дитиною.

3. Дитина з особливими освітніми потребами має своє психологічне життя, зокрема: потрібно коректно увійти у внутрішній світ дитини; м'яко зацікавити у завданні; використовувати дидактичні ігри, роздатковий матеріал й інше; дитина з особливими освітніми потребами піддається впливу страхів більше, ніж здорова; слова “не вмієш”, “злякався”, “у тебе не вийде” потрібно виключити з розмови; варто постійно тримати дитину у полі зору, стежити за її реакціями: напруженість, стереотипні рухи, невдоволені репліки мають бути поміченими.

Тематика методичних настанов залежить від типу порушення психофізичного розвитку дитини.

Для відпрацювання у професійній діяльності психолого-педагогічних та інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок рекомендується провести ситуативно-рольову гру “Батьківські збори”. У грі обігрується ситуація, що полягала в наступному: у п'ятий клас з нового навчального року повинен прийти новий учень. У хлопчика – дитячий церебральний параліч. Класний керівник повинен підготувати дітей і їхніх батьків до того, щоб вони адекватно відреагували на прихід нового однокласника, знали, як правильно себе вести, щоб допомогти йому адаптуватися до нових умов, влитися в класний колектив і досягти успіхів у навчанні. У групі розподіляються ролі класного керівника, батьків, дефектолога, учнів. Студенти заздалегідь розподіляють ролі і готують матеріал для їх виконання, продумують характери і лінію поведінки свого персонажа. По закінченню гри проводиться колективний аналіз і оцінка гри. Після участі у такому роді ситуацій майбутні вчителі набувають знання, уміння і навички необхідні для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Доцільним у цьому плані є проведення тренінгового заняття “Особливості сімейного виховання дітей з **особливими освітніми потребами**”, мета якого узагальнити знання майбутніх учителів про особливості виховання дитини з особливими освітніми потребами в сім'ї і формування співпраці з батьками дітей, вироблення системи взаємодії з ними.

Особливе значення для відпрацювання інклюзивних знань, умінь і навичок мають практичні заняття, спрямовані на моделювання педагогічних ситуацій і вирішення педагогічних завдань. Наведемо приклади педагогічних ситуацій, що можуть розглядатися при вивченні різних тем:

1. Класний керівник дізнався про те, що в класі сталася бійка між Андрієм К. і Михайлом М. З'ясувалося, що Андрій дражнить Марію Л. У

дівчинки вроджений дефект ноги, вона проходила тривалу реабілітацію і перебувала на індивідуальному навчанні, а рік тому почала навчатися у звичайному класі. З Михайлом вони сусіди по під'їзду і дружать з дитячих років, він постійно допомагає їй у школі, носить портфель тощо. Ось і в цій ситуації він заступився за неї. Як має діяти класний керівник у даній ситуації?

2. В учнівському колективі присутня дитина з особливими освітніми потребами. Сергій О. навчався у першому класі загальноосвітнього навчального закладу, але потім після перенесеної хвороби у нього відбулося серйозне порушення слуху. Кілька років дитина навчалася в спеціальному навчальному закладі, а у п'ятому класі, за рішенням батьків, він повернувся у звичайну школу. Хлопчик повинен бути на уроці дуже уважним, постійно бачити вчителя, але він дуже часто відволікається, листується з другом. Як учителю організувати навчальну роботу, щоб результати навчання не знижувалися?

Формуванню інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я сприяє робота студентів у навчальному проекті зі створення газети "Інклюзивна освіта сьогодення". Зміст проекту полягає у наступному. Студенти в мікрогрупах готують спеціальний випуск газети, яка присвячена проблемам забезпечення права на освіту для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах в Україні. Зміст газети включає результати експрес-опитування. Підготовка газети вимагає відповідального ставлення, попередньої підготовки, збору інформації. На занятті студенти презентують номер своєї газети, що оцінюється групою експертів – представників кожної мікрогрупи.

Метою четвертого етапу, *аналітичного*, є подальший розвиток структурних компонентів інклюзивної компетентності, особлива увага приділяється рефлексивно-оцінному компоненту. Найбільш реально в сучасних умовах, коли інклюзивне навчання поки не має достатньо широкого поширення в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів, цієї мети можна досягти виділенням відповідних аспектів у ході педагогічної практики на четвертому і п'ятому роках навчання, роботою з батьками, розробкою індивідуальних навчальних планів, а також організовуючи ознайомчу педагогічну практику в спеціальних школах.

Для реалізації завдань цього етапу ми пропонуємо студентам у ході педагогічної практики виконати комплекс практичних завдань. На четвертому році навчання студенти проводять дослідження стану проблеми навчання дітей з **особливими освітніми потребами** в конкретному загальноосвітньому закладі; виконують завдання на діагностику сформованості колективу, у якому присутні діти з **особливими освітніми потребами** (можливо, на індивідуальній формі навчання) і їхньої ролі в колективі; вивчення особистості цих учнів, їх включеності в колектив, а також діагностику сформованості інклюзивної компетентності у працюючих

учителів основ здоров'я шляхом анкетування. Усі отримані матеріали студенти аналізують, роблять узагальнення і висновки (у тому числі і за результатами самооцінки рівня сформованості інклюзивної компетентності).

Крім того для забезпечення кращих умов процесу навчання і виховання дітей в інклюзивній школі майбутнім учителям у процесі педагогічної практики необхідно підтримувати тісну співпрацю з батьками, ураховувати їхні побажання і рекомендації. Ще видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що тільки разом з батьками, спільними зусиллями учителі можуть дати дітям велике людське щастя [265].

Інклюзивна освіта особливо важлива для батьків дітей з **особливими освітніми потребами**, оскільки дає можливість побачити розвиток дитини, її можливості. Батьки помічають не тільки результати навчання, але й позитивні наслідки від того, що дитина отримує можливість бути в оточенні своїх здорових однолітків. Батьки є однозначними експертами з питань, що стосуються їхніх дітей. Учителі ж – експертами-професіоналами з питань розвитку й освіти дітей у цілому. Для успішної співпраці потрібна неперервна й ефективна взаємодія сім'ї та школи. Коли вчителі та батьки активно співпрацюють, їхні знання і ресурси подвоюються, що справляє загальний позитивний вплив на розвиток дитини [30].

Отже, гуманізації взаємовідносин “учителі-батьки” сприяють впровадження ефективних форм роботи з сім'єю. Батьки і вчителі повинні стати партнерами, активними співучасниками навчально-вихованого процесу учнів. Втручання в розвиток дитини у фокусі потреб кожної конкретної сім'ї розширює можливості батьків у задоволенні її потреб. Щоб допомогти сім'ї в зусиллях створити сприятливе оточення для розвитку дитини, майбутні вчителі основ здоров'я визначали прагнення і плани сім'ї, її можливості. Дуже часто батьки потребують інформації про те, як навчати дитину вдома, які умови необхідно створити для неї, як взаємодіяти з дитиною в певній ситуації, як реагувати на прояви неадекватної поведінки. Кожна сім'я, де росте дитина з особливими освітніми потребами, шукає поради і підтримки спеціаліста і дуже часто не знаходить її.

Для повноцінного формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я є необхідним відвідування батьківських зборів. У результаті проведеної роботи майбутніми вчителями основ здоров'я було визначено три фактори, що допомагають залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини з **особливими освітніми потребами**, а саме: сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому; постійне двостороннє спілкування між сім'єю дитини і школою; сприйняття батьків як колег [102].

Майбутній учитель основ здоров'я не лише має бути готовим працювати з дитиною з **особливими освітніми потребами**, але й бути здатним усвідомити, що в неї є сильні сторони, спираючись на які, можна

скласти індивідуальний навчальний план максимального розвитку й у співпраці зі спеціалістами забезпечити формування життєвої активності учня.

Перш за все, індивідуальний навчальний план – це один із найважливіших інструментів у роботі з дітьми з **особливими освітніми потребами**, формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців і об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони краще за інших знають своїх дітей. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та є підґрунтям для подальшого планування навчальних дій. Він розробляється і реалізується для кожного учня з **особливими освітніми потребами** [232].

Тому для застосування набутих знань з інклюзії студентам пропонується ділова гра розробка індивідуального навчального плану, для проведення якої студентам пропонується на основі теоретичних знань підготувати й провести рольову гру зі складання індивідуального навчального плану для дитини з **особливими освітніми потребами** із залученням членів команди, а саме: представників відділу освіти, директора школи, завуча, учителів-предметників, психолога, дефектолога, медичних працівників, батьків, учнів.

Під час створення індивідуального навчального плану, головну увагу майбутнього вчителя основ здоров'я зосереджується на розробці конкретних навчальних стратегій і підходів, а також системи додаткових послуг, що забезпечать формування індивідуальної освітньої траєкторії учня і дадуть дитині з **особливими освітніми потребами** змогу успішно навчатись у звичайному класі. Необхідними компонентами, які мають бути враховані при розробці індивідуального навчального плану є [102]:

1) *інформація загального характеру про дитину* (ім'я, вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування до школи);

2) *поточний рівень знань і вмінь дитини* (її вміння, сильні якості, стиль навчання, що не вміє робити, у чому потрібна допомога тощо; як впливає порушення розвитку дитини на її здатність до успішного навчання у звичайному класі). Усі ці відомості є підґрунтям для подальшої розробки завдань, тому мають бути максимально точними;

3) *цілі та завдання* (мають допомогти дитині опанувати певними знаннями й вміннями, відповідати поточному рівневі розвитку учня). У визначенні цілей і завдань беруть участь всі особи, причетні до роботи з дитиною, при цьому цілі визначають в усіх сферах, де спостерігаються відставання в розвитку (інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо);

4) *спеціальні та додаткові послуги* (заняття з відповідними фахівцями – логопедом, психологом, фізіотерапевтом та іншими спеціалістами). Інтегрування додаткових послуг у навчальний процес. У випадку, якщо учень потребує більш інтенсивних або особливих послуг, що можуть надаватися лише у відповідному середовищі (наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури тощо), доцільно домовитися з відповідним закладом, який може надавати такі послуги. В індивідуальному навчальному плані має бути визначена кількість і тривалість занять фахівців з дитиною;

5) *адаптації/модифікації* (при розробці плану увага звертається на необхідне облаштування навчального середовища, використання належних навчальних методів, матеріалів і обладнання, урахування сенсорних потреб дитини);

6) *термін дії індивідуального навчального плану*. Зазвичай індивідуальний навчальний план розробляють на один рік. Однак члени групи з розробки індивідуального навчального плану (педагоги, які працюють з дитиною, фахівці, які будуть залучені до навчально-виховного процесу, батьки дитини, керівники закладу освіти та інші) можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати план або скласти новий. Це виявляється необхідним, якщо дитина досягла поставленої мети; у неї виникають труднощі при досягненні визначених цілей; виникла потреба у збільшенні кількості послуг; переводять до іншої школи; спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

7) *інформація про прогрес дитини* (оцінка і збирання відомостей про успіхи учня, а саме: зразки робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо).

Після виконання завдання з групою проводиться обговорення гри, що дає змогу студентам зрозуміти, що розробка відповідного індивідуального навчального плану не лише дозволить розробити індивідуальну освітню траєкторію учня, а й неодноразово перевірити й оцінити рівень власних інклюзивних знань, умінь і навичок; за допомогою аналізу і самоаналізу з'ясувати наскільки студент готовий до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

На п'ятому році навчання студенти отримують творче завдання до індивідуального проектування впровадження інклюзивного навчання в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі. Проект включає формулювання умов, які необхідно створити в даному загальноосвітньому закладі для ефективного здійснення інклюзивного навчання, опис особливостей організації навчального і виховного процесу, розробку програми включення дитини (дітей) з **особливими освітніми потребами** в колектив школи і класу, способи розвитку її особистості, прогноз результативності власного проекту.

Розробка проекту здійснюється окремими групами студентів, які проходять педагогічну практику в одному загальноосвітньому навчальному закладі.

У рамках проекту студенти описують структуру загальноосвітнього навчального закладу. Студенти описують зміни, які необхідно ввести в організацію навчально-виховного процесу в разі здійснення інклюзивного навчання залежно від видів порушень у дітей з **особливими освітніми потребами**, які навчаються в даному загальноосвітньому навчальному закладі за індивідуальною формою. Вони описують принципи відбору змісту освіти, побудови індивідуальних освітніх маршрутів для дітей з **особливими освітніми потребами**, приводять можливі варіанти структури уроку при інклюзивному навчанні.

Розроблені програми включення дитини (дітей) з **особливими освітніми потребами** в колектив школи і класу включають план виховної роботи класу, розробку позакласного заходу, в організації і проведенні якого могли б узяти участь діти з **особливими освітніми потребами**.

У висновку студенти прогнозують результативність власного проекту.

По закінченні четвертого етапу в підбивають підсумки діагностики рівня сформованості структурних компонентів інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання наукової проблеми підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

На основі аналізу філософської, медичної, валеологічної та психолого-педагогічної літератури розкрито зміст інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я як складника професійної компетентності й інтегрованого показника його готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. З'ясовано, що інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я – це інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей та оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють його готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Доведено, що інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я – це єдність мотиваційно-ціннісного (позитивна мотивація до інклюзивної діяльності, професійно й особистісно значущі якості інклюзивно-компетентного вчителя), когнітивно-операційного (спеціальні інклюзивно необхідні знання, уміння і навички) і рефлексивно-оцінного (аналіз й самоаналіз власної професійної діяльності) структурних компонентів. Особистість майбутнього вчителя основ здоров'я можна вважати сформованою в професійному аспекті лише за наявності розвинених структурних компонентів інклюзивної компетентності, з урахуванням особливостей її формування в умовах професійно-педагогічної підготовки.

Визначено функції інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, а саме: конструктивно-комунікативну, навчально-виховну й аналітико-корегувальну, що відбивають різноманітність вирішення майбутнім учителем основ здоров'я методологічних, інноваційних, дослідницьких, дидактичних та інших педагогічних завдань.

Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічну модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, що є основою його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання і містить взаємопов'язані блоки, а саме: концептуальний (цільова складова, нормативно-правове і наукове забезпечення), змістово-процесуальний (структурні компоненти інклюзивної компетентності; етапи практичної реалізації організаційно-педагогічної моделі; комплекс засобів, методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів) і критеріально-оцінний (критерії з показниками і рівні сформованості інклюзивної компетентності).

Уточнено критерії та відповідні їм показники сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, а саме: особистісний (інтерес до професійно-педагогічної діяльності в умовах

інклюзивного навчання; мотивація досягнення успіху в інклюзивній діяльності; сформованість професійних і особистісно значущих якостей особистості майбутнього вчителя), змістовий (оволодіння інклюзивними знаннями; сформованість комплексу спеціальних інклюзивних умінь і навичок), аналітико-оцінний (уміння оцінювати й аналізувати власну інклюзивну діяльність (самодіагностика); здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку в умовах інклюзивного навчання). Детальної конкретизації зазнали і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я (високий, середній і низький).

Безумовно, проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я цим дослідженням не вичерпується. Дане дослідження становить лише один із підходів до розробки проблеми формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, учителів у системі післядипломної освіти, підготовки викладачів вищого педагогічного навчального закладу до формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 186 с.
2. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф. // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 72-75.
3. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида / М.М. Айшервуд. – М. : Педагогика, 1991. – 88 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія : [підруч.] / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
5. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, У.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 282 с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 568 с.
8. Андрієвський Б.М. Формування ціннісних орієнтацій підлітків засобами літературних творів / Б.М. Андрієвський // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 3. – С. 6-12.
9. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : [учеб. для вузов] / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
10. Афанасьев В.Г. Проблема целосности в философии и биологии / В.Г. Афанасьев. – М. : Мысль, 1964. – 416 с.
11. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983.
12. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення / Л. Бабенко // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Пед. науки. – 2010. – Вип. 176. – С. 16-21.
13. Бабич В.І. Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до позакласної роботи з учнями основної школи / В.І. Бабич, В.О. Зайцев // Вісн. Луган. Нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2010. – №8. – С. 13-17.
14. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : [моногр.] / В.І. Бобрицька. – Полтава : Скайтек, 2006. – 431 с.
15. Балакірева О.М. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації / Балакірева О.М., Ващенко Л.С., Сакович О.Т. – К. : Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
16. Балакірська Л.В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами / Л.В. Балакірська // Методичні орієнтири. – 2011. – № 6. – С. 11-13.
17. Баныкина С.В. Методика апробации и внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий в образовательную практику (с вариантом программ) / Баныкина С.В., Башмакова Е.А., Гусаченко О.И. – М. : ГОУ Пед. акад., 2008. – 60 с.
18. Барабанщиков А.В. Военно-педагогическая диагностика / А.В. Барабанщиков, Н.И. Дерюгин. – М. : ВУ, 1995. – 108 с.
19. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / Белкин А.С. – Челябинск : ОАО "Южно-Урал. кн. изд-во", 2004. – 176 с.
20. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н.М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24-37.
21. Бойчук Ю.Д. Сутність та компоненти еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю.Д. Бойчук // Вісн. Нац. тех. ун-у "Київський політехнічний ін-т". Сер. :

- Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. – К. : ІВЦ “Політехніка”, 2008. – Вип. 2. – С. 101-105.
22. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : [моногр.] / Ю.Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
23. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
24. Бондарев В.П. Концепции современного естествознания : [учебное пособие] / В.П. Бондарев. – М. : Альфа-М, 2009. – 462 с.
25. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во РГГГУ, 2000. – 352 с.
26. Бородіна О.С. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання : [метод. рек. для вчителів загальноосвітніх шкіл] / Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. – 20 с.
27. Бородіна О.С. Науково-методична модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я та її реалізація / О.С. Бородіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 6. – С. 61-67.
28. Бородіна О.С. Оволодіння здоров'язберігаючими технологіями як сучасна вимога до майбутнього вчителя в умовах інклюзивного навчання / О.С. Бородіна // Методологія сучасних наукових досліджень : X наук.-практ. конф. мол. вчен. (24-25 жовт. 2012 р.) : матер. конф. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – С. 16-17.
29. Бородина О.С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О.С. Бородина // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2014. – Вып. 1 (13). – С. 75-79.
30. Бородіна О.С. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин “педагоги-батьки” в інклюзивному освітньому середовищі / О.С. Бородіна // Педагогіка здоров'я : IV Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (7 квіт. 2014 р.) : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. – С. 634.
31. Бородіна О.С. Специфіка діяльності вчителя основ здоров'я в умовах інклюзивного навчання / Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна // Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості : Всеукр. наук.-пр. конф. молодих учен. і студ. (11 квіт. 2014 р.) : матер. конф. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2014. – С. 3-5.
32. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
33. Браже Т.Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей ИУУ / Т.Г. Браже // Совершенствование профессиональных знаний и умений в процессе повышения квалификации : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1982. – С. 18-33.
34. Брендон Т. Опыт Англии в создании и развитии центра подготовки педагогов к инклюзивному образованию / Т. Брендон, Д. Чарлтон // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – № 1. – С. 15-23.
35. Брюховецький М.М. Філософське і наукове знання: проблема співвідношення / М.М. Брюховецький // Актуальні проблеми духовності: зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 12. – С. 131-137.
36. Бубнова М.Ю. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики / М.Ю. Бубнова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. – 2010. – № 4/5. – С. 98-101.
37. Букша С.Б. Професійна відповідальність учителів основ здоров'я: [навч. посіб.] / С.Б. Букша. – Луганськ : ЛНУ, 2012. – 116 с.

38. Букша С.Б. Принципи формування професійної відповідальності майбутніх учителів основ здоров'я / С.Б. Букша // Вісн. Луган. Нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2010. – № 15. – С. 159-164.
39. Бут Т. Показатели инклюзии / Т. Бут, М. Эйнскоу. – М. : РООИ “Перспектива”, 2003. – 124 с.
40. Васильева М.П. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки педагога / М.П. Васильева // Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти : зб. наук. пр. – Х. : Стиль-іздат, 2006. – С. 47-56.
41. Васянович Г.П. Педагогічна етика: [навч. посіб.] / Г.П. Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.
42. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21-31.
43. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
44. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пособ.] / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
45. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Высш. шк., 1985. – 176 с.
46. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8.
47. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо, 2006. – 135 с.
48. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
49. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. Вишневський. – [3-тє вид., доопрац. і доп.]. – К. : Знання, 2008. – 568 с.
50. Ворон М. Компетентнісний підхід до професійного розвитку керівника загальноосвітнього навчального закладу / М. Ворон // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8-9. – С. 36-38.
51. Воскобойнікова Г.Л. Медико-валеологічна компетентність майбутнього учителя початкової школи: теоретичні та методичні основи формування : [моногр.] / Г.Л. Воскобойнікова. – К. : Нестроевий А.І., 2012. – 416 с.
52. Воскобойнікова Г.Л. Психолого-педагогічні аспекти формування оздоровчого середовища в процесі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я / Г.Л. Воскобойнікова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. – 2010. – № 8. – С.4-6.
53. Воскобойнікова Г. Л. Інноваційно орієнтовані технології і методики навчання здорового способу життя в системі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я / Г.Л. Воскобойнікова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 3. – С.67-72.
54. Вульфів Б.З. Рефлексія: учить управляти / Б.З. Вульфів // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63-64.
55. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : [моногр.] / А.В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.
56. Герлянд Т. Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників / Т. Герлянд // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2010. – № 1/2. – С. 37-43.
57. Гершунський Б.С. Філософія освіти / Б.С. Гершунський. – М. : “Флинта”, 1998. – 432с.

58. Гетманова А.Д. Логика : [учеб. для пед. учеб. завед.] / А.Д. Гетманова. – М. : Новая школа, 1995. – 415 с.
59. Голуб Н. Особливості навчання дітей з порушеннями інтелекту / Н. Голуб, В. Голуб // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 36. – С. 170-175.
60. Горяня Л.Г. Навчальний план і програма “Педагогічні умови організації навчально-виховного процесу курсу “Основи здоров’я” для курсів підвищення кваліфікації вчителя основ здоров’я / Л.Г. Горяня // Основи здоров’я і фізична культура. – 2005. – № 1. – С. 13-15.
61. Горкавий В.К. Математична статистика: [навч. посіб.] / В.К. Горкавий, В.В. Ярова. – К. : ВД “Професіонал”, 2004. – 384 с.
62. Гончарова Н.А. Информационные технологии в формировании профессиональной компетентности будущего учителя : [учебное пособие] / Н.А. Гончарова ; под ред. А.И. Умана. – Орел : ГОУ ВПО “ОГУ”, 2007. – 60 с.
63. Гризун Л.Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань : [моногр.] / Л.Е. Гризун. – Х. : Вид-во ХНУРЕ, 2008. – 302 с.
64. Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 31-37.
65. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Іванівна Гуренко. – Х., 2005. – 295 с.
66. Данілавічюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : [навч.-метод. посіб.] / Е.А. Данілавічюте, С.В. Литовченко; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К. : Видавнича група “А.С.К.”, 2012. – 360 с.
67. Демінська Л.О. Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Лариса Олексіївна Демінська. – Київ, 2014. – 515 с.
68. Дербеньова А.Г. Усе про мотивацію / А.Г. Дербеньова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2012. – 207 с.
69. Джаман Т.В. Рефлексія професійного становлення соціальних педагогів як інноваційна технологія реалізації навчального процесу / Т.В. Джаман // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2006. – Вип. 35. – С. 65-67.
70. Дмитрієнко О. Організація методичної роботи з учителями ЗНЗ на основі компетентнісного підходу / О. Дмитрієнко, І. Співак // Нова пед. думка. – 2010. – № 2. – С. 55-57.
71. Документы ООН о детях, женщинах и образовании. – М. : Народное образование, 1995. – 112 с.
72. Дружилов С.А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека / С.А. Дружилов // Ползуновский вестник. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. технич. ун-та им. И.И. Ползунова, 2004. – № 3. – С. 200-208.
73. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [моногр.] / Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
74. Елькін М.В. Формування професійної компетентності вчителя / Елькін М.В. – Х. : Вид. група “Основа”, 2013. – 112 с.
75. Єфімова В.М. Основні дефініції здоров’язбережувальної педагогіки / В.М. Єфімова // Наукові записки. – 2007. – Вип. 69. – С.102-111.
76. Животовська Л.А. Обґрунтування змісту освіти і навчання бакалавра з валеології / Л.А. Животовська, С.В. Страшко // Матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. “Валеологія: сучасний стан, напрями та перспективи розвитку”. – Х : ХНУ. – 2004. – С.14-18.

77. Зайченко І.В. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / І.В. Зайченко. – К. : “Освіта України”, 2006. – 528 с.
78. Закон України № 1060-XII. “Про освіту” / Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34, ст. 451.
79. Закон України № 2402-III. “Про охорону дитинства” / Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 22, ст. 981.
80. Закон України № 2961-IV. “Про реабілітацію інвалідів в Україні” / Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 44, ст. 2757.
81. Занюк С.С. Психологія мотивації : [навч. посіб.] / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304с.
82. Зеер Э.Ф. Психология профессий : [учебное пособие] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
83. Зимняя И.А. Педагогическая психология : [учеб. для вузов] / И.А Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
84. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : [учебно-методическое пособие] / Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
85. Ильина Т.А. Педагогика: общие основы педагогики / Т.А. Ильина – М. : Просвещение, 1968. – 570 с.
86. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : [навч.-метод. посіб.] / [Патрикєєва О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П.] ; під заг. ред. Шинкаренка В.І. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2011. – 96 с.
87. Інклузивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров’я: теоретико-методичні аспекти : [метод. реком. для викл. вищ. пед. навч. закл.] / [Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, К.І. Васильєва та ін.]. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. – 32 с.
88. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений] / И.Ф. Исаев. – М. : ИЦ “Академия”, 2002. – 208 с.
89. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
90. Калініченко І.О. Інклузивна освіта на Полтавщині / І.О. Калініченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтерактивному освітньому середовищі : ХІ міжнар. наук.-пр. конф. (23-24 листоп. 2011р.) : тези доп. – К., 2011. – С. 72-74.
91. Калініченко І.О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.07 / Ірина Олександрівна Калініченко. – Луганськ, 2014. – 260 с.
92. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
93. Карплюк С.О. Роль мотиваційного компонента професійно-педагогічної діяльності вчителів інформатики у контексті організації взаємонавчання учнів / С.О. Карплюк // Вісн. Житомирського держ. ун-ту. – 2010. – Вип. 54. – С. 54-57.
94. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.04 / Карпова Лариса Георгіївна. – Х., 2003. – 167 с.
95. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Талин : Валгус, 1980. – 334 с.
96. Ковальчук Л. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті / Л. Ковальчук // Вісн. Львів. ун-ту. – 2007. – Вип. 22. – С. 65-74.

97. Козлова О.Г. Оновлення освітнього простору в системі постдипломної підготовки педагога / О.Г. Козлова // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 25-28.
98. Колесник Н.Є. Розвиток в учнів початкових класів творчих здібностей через художнє пізнання, ігрову фантазію та мистецтво на уроках праці й малювання / Н.Є. Колесник // Вісн. Житомирського пед. ун-ту. – 2003. – № 13. – С. 54-57.
99. Колупаєва А.А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : [навч.-метод. посіб.] / Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. – К. : ФОП Придатченко П.М., 2007. – 128 с.
100. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : [моногр.] / А.А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
101. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : [навч.-метод. посіб.] / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К. : Наук. світ, 2010. – 196 с.
102. Колупаєва А.А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навч.-метод. посіб.] / Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. – К. : ФО-П Парашин І.С., 2010. – 128 с.
103. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 3-4.
104. Колупаєва А.А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : [навч.-метод. посіб. : у 9 кн.] / А.А. Колупаєва. – К. : ТОВ ВПЦ “Літопис-ХХ”, – 2010. – 38 с.
105. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [моногр.] / А.А. Колупаєва. – К. : “Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.
106. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : [навч.-метод. посіб.] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – К. : “АТОПОЛ”. – 2010. – 96 с.
107. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти : [навч.-метод. посіб.] / А.А. Колупаєва. – К. : “А.С.К.”, – 2012. – 308 с.
108. Кольченко К.О. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище / К.О. Кольченко, Г.Ф. Нікуліна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2009. – № 6(8). – С. 10-15.
109. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
110. Компетентностная модель современного педагога : [учебно-методическое пособие] / [Акулова О.В., Заир-Бек Е.С., Пискунова Е.В. и др.] – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 158 с.
111. Конвенция ООН о правах ребенка. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 24 с.
112. Конвенція про права інвалідів, ратифікована Законом № 1767-VI від 16.12.2009 / Офіційний вісник України. – 2009. – № 101, ст. 3496.
113. Концепція розвитку інклюзивної освіти / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2010. – №34-35-36.
114. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 1999. – № 4. – С. 2-8.
115. Костікова І.І. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови в умовах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій : [моногр.] / І.І. Костікова, А.О. Маслюк. – Харків : Цифрова друкарня № 1, 2013. – 200 с.
116. Костюк В.М. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України / В.М. Костюк // Митна справа. – 2011. – № 6 (78). – С. 84-88.

117. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608с.
118. Котлярова И.О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации : [моногр.] / И.О. Котлярова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ “Факел”, 1998. – 169 с.
119. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта / Г.Ю. Кравченко, Г.О. Сіліна. – Х. : “Ранок”, 2014. – 144 с.
120. Краевский В.В. Методология педагогического исследования : [пособие] / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
121. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (Канадський досвід) / Ш. Крокер // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 4-6.
122. Кубрак С.В. Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі / С.В. Кубрак // Наук. зап. Ніжин. ун-ту ім. М. Гоголя. – 2009. – № 3. – С. 200-203.
123. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема / І.Б. Кузава // Наук. вісн. Волинського нац. ун-ту ім. Л. Українки. – 2009. – № 20. – С. 35-38.
124. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 242 с.
125. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
126. Кузьмина Н.В. Методология системных исследований : [учебное пособие] / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
127. Кузьмінський А.І. Технологія і техніка шкільного уроку : [навч. посіб.] / А.І. Кузьмінський, С.В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.
128. Кузьмінський А.І. Педагогіка : [підруч.] / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – [2-ге вид. перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.
129. Кухарчик П.Д. Проблемы подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в Республике Беларусь / П.Д. Кухарчик // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : междунар. конф. (19-20 июня 2008 г.). – СПб., 2008. – С. 55-57.
130. Кучерук О.С. Індивідуальний підхід до студента з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії у вищому навчальному закладі / О.С. Кучерук, Ю.Д. Бойчук // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – Вип. 37. – С. 108-114.
131. Кучерук О.С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема / О.С. Кучерук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : XI міжнар. наук.-пр. конф. (23-24 листоп. 2011р.) : тези доп. – К. : Університет “Україна”, 2011. – С. 80-81.
132. Кучерук О.С. Сучасні підходи до організації інклюзивних шкіл / О.С. Кучерук // Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 108. – Ч. 2. – С. 52-55.
133. Кучерук О.С. Валеологічна підготовка майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі / О.С. Кучерук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 2. – С. 234-238.
134. Кучерук О.С. Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя / О.С. Кучерук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 18. – С. 19-22.
135. Кучерук О.С. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного

- навчання / О.С. Кучерук // Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 121. – Ч. 1. – С. 109-112.
136. Кучерук О.С. Законодавча база України як нормативно-правова умова забезпечення права на освіту для дітей з обмеженими можливостями здоров'я / О.С. Кучерук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 2. – С. 124-129.
137. Кучерук О.С. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання / О.С. Кучерук, Ю.Д. Бойчук // Постметодика. – 2012. – № 2. – С. 42-44.
138. Кучерук О.С. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включения детей с ограниченными образовательными возможностями в общеобразовательное пространство / О.С. Кучерук, Ю.Д. Бойчук // Особый ребенок: образование, лечение, коррекция. – 2012. – № 2. – С. 119-127.
139. Кучерук О.С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання / О.С. Кучерук // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. – 2013. – Вип. 13. – С. 81-84.
140. Кучерук О.С. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя / О.С. Кучерук // Педагогіка здоров'я : II Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 290-річчю з дня народж. Г.С. Сковороди (7 квіт. 2012 р.) : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – С. 377-379.
141. Кучерук О.С. Рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я / О.С. Кучерук // Перспективні напрямки педагогічних і психологічних наук : міжнар. наук.-практ. конф. (1-2 берез. 2013 р.) : зб. наук. робіт. – Одеса : ГО "Південна фундація педагогіки", 2013. – С. 36-38.
142. Кучерук О.С. Європейський досвід підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання / О.С. Кучерук // Методологія сучасних наукових досліджень : IX наук.-практ. конф. мол. вчен. (25-26 жовт. 2012 р.) : матер. конф. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – С. 32-33.
143. Кучерук О.С. Становлення інклюзивної освіти в сучасному світі / О.С. Кучерук // Придніпровські соціально-гуманітарні читання : I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (24 листоп. 2012 р.) : матер. конф. – Дніпропетровськ : ТОВ "Інновація", 2012. – Ч. 4. – С. 72-74.
144. Кучерук О.С. Особливості організації інклюзивних шкіл / О.С. Кучерук // Засоби і технології сучасного навчального середовища : Міжнар. VIII (XVIII) наук.-практ. конф. (27-28 квіт. 2012 р.) : матеріали конф. – Кіровоград : ПП "Ексклюзив-Систем", 2012. – С. 35.
145. Кучерук О.С. Інклюзивна компетентність як сучасна вимога до професійної готовності майбутнього вчителя в умовах упровадження інклюзивного навчання / О.С. Кучерук // Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика : наук.-практ. конф. (22 листоп. 2012 р.) : матеріали конф. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – С. 66-68.
146. Кучерук О.С. Инклюзивная компетентность как неотъемлемая составляющая профессионально-педагогической компетентности будущих учителей / О.С. Кучерук, Ю.Д. Бойчук // Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений: теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты : Всеросс. молодежная конф. (14-15 нояб. 2012 г.) : сб. тез. и ст. – Киров : Изд-во "Радуга-ПРЕСС", 2012. – С. 110-112.
147. Кучерук О.С. Порівняльний аналіз основних форм навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я / О.С. Кучерук // Педагогіка здоров'я. Здоров'я людини в умовах ноосферогенезу : III Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 150-річчю з дня

- народж. акад. В.І. Вернадського (7 квіт. 2012 р.) : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. – С. 309-310.
148. Кучерук О.С. Професіограма вчителя інклюзивної школи / О.С. Кучерук // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : матер. І Міжнародної наук.-практ. конф. студ. та мол. вчен. (25-26 квіт. 2013 р.) : матеріали конф. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2013. – С. 42-48.
149. Кучерук О.С. Інклюзивні вміння майбутнього вчителя / О.С. Кучерук // День науки – 2013 : наук.-практ. конф. молодих вчен. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди (15 трав. 2013 р.) : матеріали конф. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. – С. 50-51.
150. Кучерук О.С. Філософські основи інклюзивної освіти / О.С. Кучерук // ІХ Харківські студентські філософські читання : міжнар. наук. конф. студ. та асп. (25-26 квіт. 2013 р.) : матеріали конф. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. – С. 194-195.
151. Ландшеер В. Концепция “минимальной компетентности” / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27-34.
152. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 47 с.
153. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 98 с.
154. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
155. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения / С.Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1981. – 144 с.
156. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекцій : [учебное пособие для студентов пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК] / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
157. Лобанова Н.М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога / Н.М. Лобанова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 1999. – С. 232-236.
158. Логвина-Бик Т.А. Сучасні технології професійно педагогічної підготовки вчителя / Т.А. Логвина-Бик // Вісн. Житомир. пед. ун-ту. – 2000. – № 6. – С. 132-135.
159. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
160. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: [практ. посіб.] / Лорман Т., Деппелер Д., Харві Д.; [пер. з англ. Т. Клекота]. – К. : – СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
161. Лошакова И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 59-68.
162. Лук'янова Ю.С. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04 / Юлія Сергіївна Лук'янова. – Х., 2011. – 240 с.
163. Мазоха Д.С. Педагогіка : [навч. посіб.] / Д.С. Мазоха, Н.І. Опанасенко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
164. Максименко С.Д. Загальна психологія : [навч. посіб.] / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
165. Максимюк С.П. Педагогіка : [навч. посіб.] / С.П. Максимюк – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
166. Малафіїк І.В. Дидактика : [навч. посіб.] / І.В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
167. Малафіїк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання : [моногр.] / І.В. Малафіїк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 437 с.

168. Малофеев Н.Н. Вызов времени: специальное образование XXI века / Н.Н. Малофеев // Профессиональное образование инвалидов : межвуз. сб. науч. тр. – М. : МИИ, 2000. – С. 7-8.
169. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
170. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
171. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 309 с.
172. Мартинюк І.А. Патопсихологія : [навч. посіб.] / І.А. Мартинюк. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 208 с.
173. Маслов В.І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 3-9.
174. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
175. Мачинська Н. Професійна підготовка вчителя в умовах сучасної освіти / Н. Мачинська // Педагогіка, психологія професійної освіти. – 2007. – № 6. – С. 16-23.
176. Международные документы по правам человека. – Харьков : РИФ “Арис, ЛТД”, 2000. – 288 с.
177. Мельник Ж.В. Уявлення про структуру самосвідомості особистості у сучасній психології / Ж.В. Мельник // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. – Кам’янець-Подільський : “Аксіома”. – 2009. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 66-73.
178. Мешко О. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу: професійні компетенції та компетентності вчителя / О. Мешко // Професійні компетенції та компетентності вчителя : регіонал. наук.-прак. семінар (28-29 листопада 2006 р.) : матеріали регіонального наук.-прак. семінару. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 21-25.
179. Миронова С. Особливості інклюзивної дошкільної освіти / С. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 11. – С. 8-15.
180. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посіб.] / Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. – 264 с.
181. Міністерство освіти і науки України: офіційний веб-сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/zagalni_vidomosti11/
182. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : [учебное пособие для студ. высш. пед. ученых заведений] / Л.М. Митина – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 320 с.
183. Моделювання педагогічного середовища / Упор. М.О. Люшин. – Х. : Вид. група “Основа”, 2012. – 128 с.
184. Морозова Т. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти / Т. Морозова // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 5-11.
185. Набиева Е.В. Учителю-исследователю: формирование и развитие исследовательской компетентности : [методические рекомендации] / Е.В. Набиева. – Иркутск : ИПКРО, 2002. – 66 с.
186. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224 “Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах” / Офіційний вісник України. – 2011. – № 1, ст. 53.
187. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 “Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та

- загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року” / Інформаційний збірник та коментарі МОН України. – 2014. – № 4-5-6.
188. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследие, векторы развития : [моногр.] / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
189. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
190. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб. : РАОИОВ, 1995. – 39 с.
191. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Ожегов С.И.; под ред. Н.Ю. Шведовой. – [21-е изд., перераб.и доп.] – М. : Рус. яз., 1989. – 923 с.
192. Остоверхова Н. Моделивання в управлінській діяльності директора / Н. Остоверхова. – К. : Глобус, 1998. – 276 с.
193. Павлютенков Є.М. Моделивання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Павлютенков Є.М. – Х. : Вид. група “Основа”, 2008. – 128 с.
194. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64-69.
195. Панченко О.Г. Мировоззренческие основы гуманной педагогики в России / О.Г. Панченко, И.А. Бирич // Педагогика культуры. – 2005. – № 1. – С. 17-20.
196. Перець О. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці / О. Перець // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 2. – С. 93-96.
197. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.] ; за ред. З.Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
198. Педагогічні технології: теорія і практика. Курс лекцій : [навч. посіб.] ; під. ред. М.В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2004. – 180 с.
199. Педагогіка здоров'я: великий енциклопедичний словник з екологічної, валеологічної та інклюзивної освіти / [О.Ю. Ажиппо, М.К. Подберезький, Ю.Д. Бойчук та ін.] ; за заг. ред. проф. М.К. Подберезького, проф. Ю.Д. Бойчука. – Х. : ХДАФК, 2013. – 434 с.
200. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
201. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / [Ничкало Н., Зязюн І., Пуховська Л. та ін.]. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 233 с.
202. Педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П.Коханова, О.В. Пасєка. – К. : ТОВ “Центр учбової літератури”. – 2012. – 384 с.
203. Пехота О.М. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховного процесу як важлива умова формування їх професіоналізму / О.М. Пехота // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. – Ялта : КГУ, 2000. – С. 23-28.
204. Пинский А.О. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах / А.О. Пинский // Мир образования. – 1997. – № 3. – С 20-22.
205. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
206. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
207. Постанова Кабінету Міністрів України від 8 грудня 2006 р. № 1686 “Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів” / Офіційний вісник України. – 2006. – № 50, ст. 3311.
208. Постанова КМУ від 5 липня 2004 р. №848 “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” / Офіційний вісник України. – 2004. – № 27, ст. 1784.

209. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 “Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” // Офіційний вісник України, 2011. – № 62, ст. 2475.
210. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами” // Офіційний вісник України, 2013. – № 68, ст. 2472.
211. Права людини в Україні: інформ.-аналіт. бюл. – К. : [б.в.]. – Вип. 18. – 1997. – 200 с.
212. Программа “Здоровье школьника” : [методические рекомендации]. – Екатеринбург : ТЦ Сфера, 2005. – 52 с.
213. Про підсумки проведення в Україні у 2003 році Року людей з інвалідністю щодо забезпечення соціальних, економічних, правових і конструктивних гарантій у сфері соціального захисту та реабілітації інвалідів. Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 10.03.2004 року. – Київ : Парламентське видавництво, 2004.
214. Прокофьева М.Ю. Межпредметная интеграция как принцип университетского образования / М.Ю. Прокофьева // Вісн. ЛНПУ. Сер. : Педагогічні науки. – 2006. – № 4. – С. 232-241.
215. Профессиональная педагогика : [учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям] ; под общ. ред. С.Я. Батышева. – М. : Ассоциация “Профессиональное образование”, 1999. – 904 с.
216. Пушкарьова Т. Здоров’язберігаючий потенціал навчальних технологій / Т. Пушкарьова // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 53-54.
217. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Равен Дж. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
218. Реалії інклюзивної освіти в Україні : інформ.-аналіт. зб. – Донецьк : “Клуб громадянських ініціатив”, 2011. – 32с.
219. Редькина Л.И. Гуманистическая направленность воспитательных систем школ и воспитательных учреждений прошлого / Л.И. Редькина // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. ; ред. Л.М. Абросімова. – Севастополь : Вид-во СНТУ, 2010. – Вип. 104: Педагогіка. – С. 135-138.
220. Рыбакова А.А. Сущность понятий “компетенция” и “компетентность”: от количественного измерения к качественному наполнению / А. Рыбакова // Вест. Ставропольского гос. ун-та. – 2009. – № 61. – С. 51-57.
221. Рыбачук Н.А. Педагогическая технология здоровьесбережения студентов / Н.А.Рыбачук // Педагогика. – 2003. – № 4. – С.70-74.
222. Робоча програма навчальної дисципліни “Основи інклюзивної освіти” для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / [Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Васильєва К.І., Хребтова Н.П.]. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. – 14 с.
223. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти / В. Рогова // Директор школи. – 2011. – № 38 (662). – С. 27-32.
224. Розпорядження КМУ від 12 липня 2006 р. № 396-р “Концепція державної програми розвитку освіти на 2006-2010 рр.” / Офіційний вісник України. – 2006. – № 28, ст. 2035.
225. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдова. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 384 с.
226. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М. : Педагогика, 1976. – 382 с.
227. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-107.
228. Рувинский Л.И. Перспективы профессионально-деятельностной подготовки учителей / Л.И. Рувинский // Советская педагогика. – 1988. – № 7. – С.70-73.

229. Руденко Л.М. Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології : [навч. посіб.] / Руденко Л.М. – К. : “ДІА”, 2007. – 128 с.
230. Руденко О. Комунікативні здібності дітей з розладами аутичного спектра / О. Руденко // Гуманіт. вісн. ПХДПУ. – Переяслав-Хмельницький : ПХДПУ, 2012. – Вип. 25. – С. 433-437.
231. Савчин М. Рефлексія як механізм удосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137-146.
232. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : [навч. курс. та навч.-метод. посіб.] / Сак Т.В. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2011. – 168 с.
233. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания (7-10 июня 1994 г.). – К., 2000. – 21 с.
234. Салівон Н.В. Формування ключових компетентностей учнів на уроках біології шляхом використання методики розвитку критичного мислення / Н.В. Салівон // Біологія. – 2007. – № 19-21 (175-177). – С. 6-13.
235. Санников А.В. Самооценка человека в русской языковой картине мира : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филологических наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / А.В. Санников. – М., 2006. – 30 с.
236. Сахарчук Е.И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е.И. Сахарчук // Унив. упр.: практика и анализ. – 2004. – № 3. – С. 63-67.
237. Селевко Г. Компетентность и ее классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
238. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений] / Селевко Г.К. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
239. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа. 2004. – № 3. – С. 29-32.
240. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистісний підхід? / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 176-203.
241. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекцій / Ю.В. Сенько. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 240 с.
242. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
243. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.
244. Седнева В.О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : [метод. реком.] / В.О. Седнева. – Миколаїв : ОППО, 2011. – 36 с.
245. Сіліна Г.О. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти : [метод. реком.] / Г.О. Сіліна, Т.С. Калініна. – Харків : ХАНО, 2011. – 80 с.
246. Сидоренко В. Сутнісні характеристики професійної компетентності / В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 5. – С. 3-7.
247. Симонов В.П. Достоверность тестирования как показатель компетентности и объективности проверяющих / В.П. Симонов // Вестник МГОУ. Сер. : Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 80-85.

248. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6-11.
249. Скворцова Т.О. Рефлексія як складова діяльності адвоката / Т.О. Скворцова // Вісн. КНУ. Сер. : Соціологія Психологія. Педагогіка. – 2004. – Вип. 20/21. – С. 40-43.
250. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / под ред. В.Г. Тимирясова. – Казань : Изд-во “Талигмат”, 2011. – 112 с.
251. Сладкевич В.П. Мотивационный менеджмент: курс лекций / Сладкевич В.П. – К. : МАУП, 2001. – 168 с.
252. Сластенин В.А. Педагогика : [учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений] / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
253. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
254. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
255. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : [навч. посіб.] / З.І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
256. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
257. Смирнов С.А. Технологии в образовании / С.А. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 55-62.
258. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
259. Современные технологии сохранения и укрепления детей : [учеб. пособие] ; под общ. ред. Н.В. Сократова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.
260. Соколова І. Професійна компетентність учителя: проблема структури та змісту / І. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – № 4. – С. 8-16.
261. Софій Н. Як досягати змін: [посіб. для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності] / Н. Софій, Ю. Кавун. – К. : ФО-П Придатченко П.М., 2006. – 140 с.
262. Софій Н. Права дітей с особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию / Н. Софій, Н. Сварник, П. Троханис. – К. : [б. и.], 2006. – 59 с.
263. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : [моногр.] / [Г.С. Єгоров, М.Ю. Красовицький, О.І. Локшина та ін.] ; за ред. О.І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.
264. Стрельников В. Застосування технології навчання у співробітництві у вищій школі / В. Стрельников // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 6. – С. 23-32.
265. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.2. – К. : Радянська школа, 1976. – 654 с.
266. Тализіна Н.Ф. Педагогічна психологія : [навч. посіб. для студ. середніх пед. навч. закл.] / Н.Ф. Тализіна. – М. : Видавничий центр “Академія”, 1998. – 288 с.
267. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К. : Контекст, 2000. – С. 37-40.
268. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

269. Теорія і методика професійної освіти : [навч. посіб. для вищ. проф. навч. закл.] / [Курлянд З.Н., Бартенєва І.О., Богданова І.М. та ін.] ; за ред. З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.
270. Тимошенко В.М. Психолого-педагогічні умови формування мотивації досягнення / В.М. Тимошенко // Проблема личности в современной науке: результаты и перспективы исследований. – К. : КНУ. – 2000. – С. 118-119.
271. Тихомирова О.В. Содержание профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании / О.В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 193-197.
272. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / П.И. Третьяков. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 368 с.
273. Трофименко С.В. Компетентнісний підхід до освітнього процесу як вимога сучасності / С.В. Трофименко // Управління школою. – 2007. – № 19-21 (175-177). – С. 50-51.
274. Указ Президента України від 18.12.2007 № 1228/2007 “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” / Офіційний вісник Президента України. – 2007. – № 38, ст. 1047.
275. Указ Президента України від 04.07.2005 № 1013/2005 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” / Офіційний вісник України. – 2005. – №27, ст. 1542.
276. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” / Офіційний вісник України. – 2013. – № 50, ст. 1783.
277. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1963. – Т. 1. – 467 с.
278. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1963. – Т. 2. – 467 с.
279. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / М.М. Фіцула. – [2-е вид.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.
280. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
281. Харужа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л.Л. Харужа. – К. : Преса України, 2003. – 320с.
282. Хозраткулова І.А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / Хозраткулова І.А. // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Сер. : “Психологічні науки” : зб. наук. праць. – Миколаїв : МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – Вип. 5. – Т.2. – С. 279-284.
283. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Холодная М.А. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
284. Хорни К. Самоанализ / Хорни К. ; [пер. с англ. А. Боковой, В. Старовойтова]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002 – 208 с.
285. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.

286. Чеботарьова О. Дитина із церебральним паралічем: що мають знати батьки / О. Чеботарьова // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 4 (60). – С. 14-18.
287. Чорнобой Е. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта : [посіб.] / Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннз. – К. : Паливода А.В., 2012. – 32 с.
288. Шаповалова І. Перспективи розвитку компетентнісного підходу в сучасній вітчизняній освіті / І. Шаповалова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 8-9. – С. 91-95.
289. Шахненко В.І. Підготовка старшокласників до здорового способу життя, створення сім'ї і виховання здорових дітей : теоретичні та практичні аспекти : [моногр.] / В.І. Шахненко. – Харків : ХНУ, 2013. – 414 с.
290. Шепель В.М. Управленческая антропология: человековедческая компетентность менеджера / В.М. Шепель. – СПб. : Психологическая наука и образование. – 2000. – 250 с.
291. Шишко А.В. Теоретичні засади формування професійної компетентності вчителя / А.В. Шишко // Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки. – 2005. – Вип. 63 – С. 234-237.
292. Шишов С. Компетентный подход к образованию как необходимость / С. Шишов, И. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8-19.
293. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
294. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 302с.
295. Шульженко Д.І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.08 “Спеціальна психологія” / Д.І. Шульженко. – К., 2010. – 46 с.
296. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – № 3-4. – С. 76-120.
297. Щерба С.П. Філософія : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Щерба С.П., Щедрін В.К., Заглада О.А. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.
298. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М. : Мысль, 1978. – 390 с.
299. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
300. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності : [метод. посіб.] / Канадсько-український проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” ; уклад. Є. Єфімова. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2012. – 152 с.
301. Яковлева Н.О. Моделирование как метод создания педагогического проекта / Н.О. Яковлева // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 3-13.
302. Ярмаченко М.Д. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : [нарис] / Ярмаченко М.Д., Калениченко Н.П., Гончаренко С.У. – К. : Рад. шк., 1991. – 384 с.
303. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / І. Ярмошук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24-28.
304. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная работа с инвалидами / Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
305. Barton L. Sociology and disability: some emerging issue // Disability and Society: Emerging issue and insight / L. Barton (Ed.). Essex: Addison-Wesley, 1996.

- 306. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion / J.-R. Kim // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 3. – P. 355-377.
- 307. Sailor, W., ed. 2002. Whole-School Success and Inclusive Education: Building Partnerships for Learning, Achievement, and Accountability. New York: Teachers College Press.
- 308. Schmidt M. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs / M. Schmidt, B. Cagran // Educational Studies. – 2011. – Vol. 37. – P. 171-195.
- 309. Jones Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities / Ph. Jones // International Journal of Inclusive Education. – 2010. – Vol. 14. – № 7. – P. 681-696.
- 310. Mattson E.-H. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences / E.-H. Mattson, A.-M. Hansen // European Journal of Special Needs Education. – 2009. – Vol. 24. – № 4. – P. 465-72.

Наукове видання

Бойчук Юрій Дмитрович
Бородіна Оксана Сергіївна
Микитюк Олександр Миколайович

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Монографія

Бойчук Ю.Д., Бородина О.С., Мыкытюк А.Н.

Инклюзивная компетентность будущего учителя основ здоровья : монография. – Харьков : ХНПУ им. Г.С. Сковороды, 2015. – 117 с.

Монография посвящена исследованиям проблемы формирования инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья как неотъемлемой составляющей его готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

В монографии обосновано содержание инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья как результата подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. Определены структурные компоненты инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья (мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный, рефлексивно-оценочный) и ее функции (конструктивно-коммуникативная, учебно-воспитательная, аналитико-коррекционная). Уточнены критерии, показатели и уровни подготовки будущего учителя основ здоровья к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. Разработана, теоретически обоснована организационно-педагогическая модель формирования инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья в условиях профессионально-педагогической подготовки.

Boychuk Y., Borodina O., Mykytiuk O.

Inclusive competence of teachers bases of health : the monograph. – Kharkiv : H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2015. – 117 s.

The monograph is dedicated to research of problem of forming of inclusive competence of a future teacher of the bases of health as a basis of his professional activity in the conditions of inclusive education.

It givesprove of the content of inclusive competence of a future teacher of the bases of health as the result of preparation to professional activity in the conditions of inclusive education. It defines the structural components of inclusive competence of a future teacher of the bases of health (motivationally-valued, cognitively-operational, reflectionally-evaluative). It also defines its functions (structurally-communicative, educational andanalytically-corrected). The work specifies the criteria, rates and the levels of training of a future teacher of the bases of health in professional activity in the conditions of inclusive education. It also develops and theoretically grounds the organizationally-pedagogical model of forming of inclusive competence of a future teacher of the bases of health in the conditions of professional pedagogical training.