

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Василак Ольга Степанівна

УДК 378:373.3.091.12.011.3- 051:94]:376-056.3

ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

О.С. Васи́лак

Науковий керівник: Слезанська Ганна Іванівна, доктор педагогічних наук,
професор

Тернопіль, 2025

АНОТАЦІЯ

Василяк О. С. Підготовка вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. м. Тернопіль, 2025.

Актуальність дослідження обумовлена недостатньою вивченістю проблем підготовки вчителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями та низьким рівнем сформованості професійних і інклюзивних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в інклюзивному середовищі. Освітня система України перебуває у стані активних трансформацій, спрямованих на гарантування рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. І саме одним із важливих напрямків цих змін є розвиток інклюзивної освіти, яка забезпечує здобуття знань дітьми з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти. Особливої актуальності набуває питання включення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в систему інклюзивної освіти. Тому, потрібно не тільки зважати на розвиток інклюзивної освіти в Україні, але й забезпечувати створення необхідних умов для повноцінної соціалізації й адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями у суспільстві. Це вимагає від системи закладів вищої освіти підготовки висококваліфікованих педагогів і розробки ефективних механізмів підтримки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти.

Зважаючи на різні аспекти дослідження окресленого питання у наукових працях, а також на основі результатів аналізу освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, виявлено низку суперечностей, що актуалізують вивчення зазначеної проблеми, зокрема: задекларована на рівні

нормативних документів рівність доступу дітей з ООП до освіти та недостатня готовність закладів освіти забезпечити належні умови для її реалізації; недостатній рівень сформованості професійної та інклюзивної компетентностей, необхідних для ефективної роботи у закладах загальної середньої освіти, зокрема в інклюзивних класах; потреба у безперервній професійній підготовці учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, передусім із дітьми, які мають інтелектуальні порушення.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

– *уперше* зроблено теоретико-методологічне обґрунтування процесу підготовки вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено програму підготовки вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, яка поєднує навчальну дисципліну «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» та виконання практичних завдань під супервізією; виокремлено та схарактеризовано педагогічні умови (формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій у вчителів історії засобами інтерактивних технологій, використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці вчителів історії до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вдосконалення змістового компонента післядипломної освіти з метою розширення професійних компетентностей щодо навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, формування психологічної готовності учителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями) покращення ефективності процесу реалізації авторської програми з підготовки вчителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями; визначено сутність поняття «готовність вчителя історії до навчання учнів з інтелектуальними

порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням» як складне інтегративне утворення, що містить, окрім сформованості на належному рівні предметно-методичної компетентності, додаткові комплексні знання і навички, зорієнтовані на розуміння системи інклюзивної освіти й особливостей її організації, вміння адаптувати освітній процес, навчальний матеріал і методики відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини з інтелектуальними порушеннями; здатність розуміти та враховувати в освітньому процесі особливості розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, застосувати традиційні й інноваційні методи навчання та співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу;

- *уточнено й конкретизовано* понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми: «діти з порушеннями інтелектуального розвитку», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивний клас», «готовність», «готовність педагога», «готовність вчителя історії», «готовність вчителя історії до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями»;

- *визначено та систематизовано* компоненти (когнітивний, операційно-рефлексивний, мотиваційний), критерії (професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, ціннісно-мотиваційний) та показники готовності вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, *окреслено* професійну та інклюзивну компетентності, необхідні вчителю історії для ефективної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням;

- *подальшого розвитку набули* зміст, форми та методи формування готовності вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в системі вищої освіти України.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблено та впроваджено у практику авторську програму «Навчання дітей з

порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання». Розроблено діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості когнітивного, операційно-рефлексивного, мотиваційного компонентів готовності студентів 4 курсу закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» та вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти (анкетування і тестування), а також анкети для батьків.

В експериментальному дослідженні брали участь здобувачі вищої освіти 4 курсу спеціальності «Середня освіта. Історія» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Волинського національного педагогічного університету імені Лесі Українки, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, а також вчителі закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням Волинської, Львівської, Тернопільської та Черкаської областей.

На етапі констатувального експерименту здійснено діагностику рівня готовності студентів 4 курсу закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку за трьома компонентами: когнітивним, операційно-рефлексивним, мотиваційним. Категоріальний підхід дозволив системно та цілісно оцінити підготовку майбутніх учителів історії до роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, за когнітивним компонентом було проаналізовано рівень сформованості уявлень про природу та психологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями, розуміння їхніх навчальних можливостей, знання класифікації ступенів інтелектуальних порушень, усвідомлення сутності й принципів інклюзивного навчання, а також відмінностей методики викладання історії для нормотипових учнів і дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Операційно-рефлексивний компонент охоплював уміння організовувати інклюзивне освітнє середовище, застосовувати індивідуальний підхід, розробляти індивідуальні програми

розвитку, адаптувати й модифікувати навчальні матеріали, використовувати спеціальні методики викладання історії, співпрацювати з командами супроводу та розв'язувати складні педагогічні ситуації. Мотиваційний критерій дозволив виявити рівень внутрішньої мотивації майбутніх педагогів, їхнє ставлення до дітей з інтелектуальними порушеннями, готовність до толерантної взаємодії з учнями та їхніми батьками, здатність до емпатії, психологічну стійкість і доброзичливе налаштування у процесі професійної діяльності. Виявлено недостатньо високі показники окреслених критеріїв за рівнями (високим, середнім та низьким). Це зумовлено низкою причин: відсутність теоретичних знань, не належна організація інклюзивного середовища у закладах освіти, недостатній рівень сформованості внутрішньої мотивації майбутніх педагогів, незнання особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями та специфіки роботи з ними.

Етап формувального експерименту передбачав впровадження Програми підготовки учителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти з інклюзивним навчанням. На цьому етапі нами виокремлено *педагогічні умови*, що сприяють ефективності реалізації авторської програми: 1) формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій учителів історії засобами інтерактивних технологій; 2) використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці учителів історії до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; 3) вдосконалення змістового компонента післядипломної освіти з метою розширення професійних компетентностей вчителя щодо навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; 4) формування психологічної готовності учителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Ефективність реалізації авторської програми при дотриманні виокремлених педагогічних умов перевірялася на контрольному зрізі формувального експерименту. Для цього повторно використано аналогічний діагностувальний інструментарій, як і на етапі констатувального

експерименту, враховуючи компонентну структуру готовності вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та критерії їх сформованості.

Результати дослідження засвідчили, що запропонована програма підготовки вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями при дотриманні визначених педагогічних умов є ефективною. Це підтверджує доцільність її інтеграції в систему професійної підготовки майбутніх учителів історії у закладах вищої освіти так і в систему підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, університет, вища освіта, освіта, планування, кар'єра, освітній процес, навчальний процес, професійна підготовка, компетентність, інклюзивна компетентність, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, здобувач освіти, студент, діти з особливими освітніми потребами, діти з інтелектуальними порушеннями, історія, методи навчання, заклад загальної середньої освіти, особливі освітні потреби, інтелектуальні порушення, порушення інтелектуального розвитку, готовність, готовність вчителя до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Annotation

Vasylak O. S. Training history teachers to teach students with intellectual disabilities in inclusive education. Qualification scientific work in the form of a manuscript. Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy 011 Educational and pedagogical sciences. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2025.

The relevance of this study is underscored by the limited scholarly focus on preparing history teachers to work with students with intellectual disabilities and the insufficient development of professional and inclusive competences necessary for effective practice in inclusive settings. The Ukrainian educational system is undergoing substantial reforms aimed at ensuring equal educational opportunities for all students. A primary objective of these reforms is to advance inclusive education, which ensures access to education for children with special educational needs in general secondary schools. The integration of children with intellectual disabilities into inclusive education systems is a critical aspect of these efforts. Addressing this issue requires not only the continued development of inclusive education in Ukraine but also the creation of conditions that facilitate the full socialization and adaptation of children with intellectual disabilities. Achieving this goal necessitates the preparation of highly qualified teachers in higher education institutions and the implementation of effective support mechanisms for these students in secondary schools.

Analysis of scholarly research and the educational process in general secondary schools reveals inconsistencies that highlight the need for further investigation. These include equal access to education for children with special needs declared at the level of regulatory documents and insufficient readiness of educational institutions to provide appropriate conditions for its implementation; insufficient development of professional and inclusive competences required for effective teaching in general secondary schools, particularly in inclusive classrooms, as well as a significant need for ongoing professional development for

teachers working with children with special educational needs, particularly those with intellectual disabilities.

The scientific novelty and theoretical significance of the research results are as follows:

- For the first time, this research provides a theoretical and methodological rationale for preparing history teachers to educate students with intellectual disabilities in inclusive educational environments within general secondary schools. An original teacher preparation program for working with students with intellectual disabilities in inclusive settings has been developed, theoretically substantiated, and experimentally validated. The program integrates the academic discipline *'Teaching Children with Intellectual Disabilities in the Context of Inclusive Education'* with supervised practical tasks. Key organizational and pedagogical conditions have been identified, including the formation of professional motivation and value orientations through interactive technologies, the application of learner-centered approaches in professional training, the enhancement of postgraduate education content to expand competencies in teaching children with intellectual disabilities, and the development of psychological readiness among future history teachers. These conditions contribute to the effective implementation of the program for preparing history teachers for professional activity in inclusive environments. The concept of *'history teacher's readiness to educate students with intellectual disabilities in inclusive secondary schools'* is defined as a complex, integrative construct. It includes subject competence, comprehensive knowledge and skills related to inclusive education and its organization, the ability to adapt educational process, teaching materials, and methods to the individual needs of each child with intellectual disabilities; the capacity to recognize and address developmental characteristics of students with intellectual disabilities, the application of both traditional and innovative teaching methods, and effective collaboration with psycho-pedagogical support teams.

- The conceptual and categorical framework of the research problem has been clarified and specified, including the notions: *"children with intellectual*

disabilities,” “inclusion,” “inclusive education,” “inclusive learning,” “inclusive classroom,” “readiness,” “teacher’s readiness,” “history teacher’s readiness,” and “history teacher’s readiness to work with children with intellectual disabilities.”

– The components (cognitive, operational-reflective, motivational), criteria (cognitive-professional, practical-activity, motivational-value), and indicators of history teachers’ readiness to educate students with intellectual disabilities have been defined and systematized; professional and inclusive competences necessary for history teachers’ effective work with such students in general secondary schools have been outlined.

– The content, forms, and methods of fostering history teachers’ readiness to educate students with intellectual disabilities in inclusive general secondary school environments within the system of higher education in Ukraine have been further developed.

The practical significance of the findings is evidenced by the development and implementation of the author's program *'Teaching Children with Intellectual Disabilities in the Context of Inclusive Learning.'* A comprehensive set of assessment instruments was designed to evaluate the formation of cognitive-professional, practical-activity, and motivational-value criteria of readiness among graduates of higher education institutions majoring in *Secondary Education (History)* and practicing history teachers working with students with intellectual disabilities in general secondary schools. The toolkit includes questionnaires and tests for students and teachers, as well as surveys for special education teachers, school administrators, and parents.

The experimental research included fourth-year students specializing in *Secondary Education (History)* from Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Lesya Ukrainka Volyn National University, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, and Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, as well as teachers from inclusive secondary schools in the Volyn, Lviv, Ternopil, and Cherkasy regions.

At the diagnostic stage of the experiment, the readiness of graduates in the *Secondary Education (History)* specialty to teach students with intellectual disabilities was assessed using three criteria: cognitive-professional, practical-activity, and motivational-value. The categorical approach enabled a comprehensive and systematic evaluation of the preparation of future history teachers for working with students with intellectual disabilities.

Specifically, under the cognitive-professional criterion, the level of formation of ideas about the nature and psychological characteristics of children with intellectual disabilities was analyzed, as well as understanding of their learning potential, knowledge of the classification of intellectual disability levels, awareness of the essence and principles of inclusive learning, and recognition of the methodological differences in teaching history to neurotypical students and to students with intellectual disabilities.

The practical-activity criterion encompasses the ability to organize an inclusive educational environment, apply an individualized approach, design personalized development programs, adapt and modify teaching materials, employ specialized methods of history instruction, collaborate with support teams, and address complex pedagogical situations.

The motivational-value criterion enabled the identification of future teachers' internal motivation, their attitudes toward children with intellectual disabilities, readiness for tolerant interaction with students and their parents, capacity for empathy, psychological resilience, and benevolent disposition in their professional activities.

The research identified low levels of achievement in relation to the specified criteria, attributed to factors such as insufficient theoretical knowledge, challenges in organizing inclusive environments, inadequate development of internal motivation among future teachers, and limited understanding of the specific characteristics of children with intellectual disabilities.

The formative stage of the experiment involved implementing a program to prepare history teachers to educate students with intellectual disabilities in

inclusive educational settings. During this stage, several organizational and pedagogical conditions were identified for training history teachers to work with children with intellectual disabilities, specifically:

1. fostering professional motivation and value orientations of prospective history teachers through interactive technologies;
2. applying learner-centered approaches in the professional training of future history teachers to work with children with intellectual disabilities;
3. enhancing the content component of in-service teacher education with the aim of broadening teachers' professional competences regarding the education of children with intellectual disabilities;
4. developing the psychological readiness of future history teachers to work with students with intellectual disabilities.

The effectiveness of the author's program, contingent on adherence to the identified organizational and pedagogical requirements, was evaluated at the control stage of the formative experiment. The same assessment instruments used at the diagnostic stage were employed, considering the component-based structure of readiness among graduates majoring in Secondary Education (History) to teach students with intellectual disabilities and the corresponding criteria for its formation.

The study findings confirm that the proposed program for training history teachers to educate students with intellectual disabilities is effective when implemented under the identified organizational and pedagogical conditions. These results support the integration of the program into the professional training system for future history teachers at higher education institutions and into the framework for in-service training and retraining of teaching staff.

Keywords: higher education institution, university, higher education, education, planning, career, educational process, learning process, professional training, competence, inclusive competence, inclusion, inclusive education, inclusive learning, learner, student, children with special educational needs, children with intellectual disabilities, history, teaching methods, secondary school,

special educational needs, intellectual disabilities, intellectual developmental disabilities (IDD), readiness, teachers' readiness to work with children with intellectual disabilities.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

Наукові праці, в яких опубліковані наукові результати дисертації:

1.Василак О. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкт дослідження. *Іноваційна педагогіка*. 2024. Т. 2, вип. 67 : Розділ 4. Соціальна педагогіка. С. 241–245. URL: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/67/part2/50.pdf>

2.Василак О. Методи навчання дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках історії (5-6 клас). *Освіта. Іноватика. Практика*. 2024. №6. Т.12. С.6-10. URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/355>

3.Василак О. Інклюзивна компетентність вчителя: сучасний вимір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. №5 (139). С.209-215. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/11/%D0%B2%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BA.pdf>

4.Василак О. Адаптація та модифікація навчального матеріалу для дітей з інтелектуальними порушеннями. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2024. №3. С.136-143. URL: <https://journals.bdpu.in.ua/index.php/ped/issue/view/55>.

5.Криницька І., Скочко М., **Василак О.** Робота з дітьми з інвалідністю в системі соціального захисту. *Humanitas*. 2024. № 4. С. 106–114. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.4.14>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Василак О.С. Психолого-педагогічні знання про особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Problems of solving global problems of humanity*: зб. матеріалів XX Міжнародної науково-практичної конференції. Афіни, Греція, 2024. С.274-276 URL: <https://eu-conf.com/en/events/problems-of-solving-global-problems-of-humanity/>

2. Василак О. С. Підготовка майбутніх вчителів до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на уроках зі «Вступу до історії України та громадянської освіти». *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : III всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнародною участю. (м.

Харків, 13 – 14 травня 2025 року). м. Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди 2025. С. 70-72. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/27b8833d-8ca5-4b43-9274-02f335233c4c/content>

3. Васи́лак О. С. Готовність майбутніх випускників спеціальності Середня освіта (Історія) до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на уроках «Вступ до історії та громадянської освіти». *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : доп. V всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 22-23 травня 2025 року). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 34-41.

4. Васи́лак О.С. Інклюзивна компетентність вчителя як невід’ємна складова освітнього процесу. *Освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози і ефективні рішення*. I всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти і молодих учених. (м. Тернопіль, 17 жовтня 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 400-403. URL: https://drive.google.com/drive/folders/13RyJsFbwLVBxNDBppZP5y-v0_miNKO9A

5. Васи́лак О. Соціальна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями: стратегії та підходи. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали IV всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (м. Тернопіль, 25 квітня 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 33-36. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33713>

6. Васи́лак О.С. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя історичних дисциплін. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (м. Кам’янець-Подільський, 8 листопада 2024 р.). Кам’янець-Подільський, 2024. С. 28-31.

7. Васи́лак О.С. Підходи до класифікації осіб з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (м. Тернопіль, 23-24 квітня 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 35-39. URL: <https://drive.google.com/file/d/1kf6MEWm7TJjEjTMISeSqkWku8IY/view>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	17
ВСТУП.....	18
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	
1.1. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в полі сучасних наукових досліджень.....	27
1.2. Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в закладах освіти в умовах інклюзивного навчання.....	44
1.3. Підготовка учителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти в умовах інклюзивного навчання..	63
Висновки до першого розділу.....	81
Розділ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	
2.1. Дослідження стану готовності студентів закладів вищої освіти до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку історії.....	84
2.2. Програма підготовки учителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти з інклюзивним навчанням.....	125
2.3. Впровадження навчальної програми з підготовки учителів до навчання історії учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання та перевірка її ефективності.....	143
Висновки до другого розділу	184
ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	194
ДОДАТКИ.....	227

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

ІП - інтелектуальні порушення

ІПР – порушення інтелектуального розвитку

ЦНС – центральна нервова система

ІНП – індивідуальний навчальний план

ІПР- індивідуальна програма розвитку

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми. Включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у заклади загальної середньої освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освітньої системи. Зміна суспільної думки, трансформація ставлення до осіб з ООП та визнання їхніх рівних прав у різних сферах життя, зокрема в освіті, створюють сприятливі умови для цього процесу. Одним із ключових завдань України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору є забезпечення рівного доступу дітей з ООП до якісної освіти.

Сьогодні освітня система України перебуває у стані активних трансформацій, спрямованих на гарантування рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Важливим напрямом цих змін є розвиток інклюзивної освіти, яка забезпечує здобуття знань дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Особливої актуальності набуває питання включення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в систему інклюзивної освіти.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні пов'язаний не лише з потребою забезпечення якісного навчання для дітей з ООП, в тому числі порушеннями інтелектуального розвитку, а й із необхідністю створення умов для їхньої ефективної соціалізації та адаптації у суспільстві. Це вимагає від освітньої системи підготовки висококваліфікованих педагогів і розробки ефективних механізмів підтримки таких учнів у ЗЗСО. У цьому контексті особливої ваги набуває професійна підготовка педагогів, зокрема вчителів історії, до роботи з учнями, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Нормативно-правовою базою, яка регулює і підтримує розвиток інклюзивної освіти в Україні, є низка законодавчих і підзаконних актів. Зокрема, це Закони України: «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо організації інклюзивного навчання», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» та інші. Важливу роль також відіграють накази й

постанови Міністерства освіти і науки України, серед яких: «Концепція розвитку інклюзивної освіти», «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти», «Про затвердження переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами», «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей з інвалідністю» та інші документи.

Питання професійної підготовки майбутніх педагогів, а також розроблення відповідних підходів і критеріїв є предметом дослідження низки українських науковців: Н. Авшенюк, І. Бужина, Л. Бскірова, Л. Васильченко, Ю. Вербиненко, М. Головань, С. Гончаренко, Т. Десятов, М. Дяченко, Т. Жаровцева, Л. Кандибович, З. Курлянд, А. Ліненко, Н. Мойсеюк, С. Литвиненко, О. Отич, Ю. Пелех, О. Пометун, Л. Пуховська, О. Пехота, Л. Семенець, А. Семенова, О. Скоробагатов, Н. Сидорчук, Г. Троцко, Р. Хмельюк, та ін.

Теоретичні та практичні засади готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та з дітьми з ООП висвітлювали у своїх працях: Ю. Бойчук, О. Бородіна, І. Демченко, С. Калаур, А. Колупаєва, О. Кравченко, О. Микитюк, З. Савчук, Н. Софій, Л. Прядко, І. Шульга та ін.

Питання корекційної педагогіки та психології щодо роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями піднімали у своїх працях В. Бондар, А. Бистров, Н. Горішна, В. Коваленко, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна, І. Єременко та ін.

Основні аспекти розвитку професійної компетентності вчителя історії розкрито у праці Д. Шутова, теоретико-дидактичні засади навчання предметам суспільствознавчого змісту школярів із порушеннями інтелектуального розвитку – Ю. Косенка. Однак, варто зазначити, що проблема підготовки учителів історії до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти залишається недостатньо

дослідженою. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виокремити низку суперечностей, серед яких:

- задекларована на рівні нормативних документів рівність доступу дітей з ООП до освіти та недостатня готовність закладів освіти забезпечити належні умови для її реалізації;
- недостатній рівень сформованості професійної та інклюзивної компетентностей у вчителів історії, необхідних для ефективної роботи в закладах загальної середньої освіти, зокрема в інклюзивних класах;
- потреба у безперервній професійній підготовці учителів історії до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, передусім із дітьми, які мають інтелектуальні порушення.

Таким чином, актуальність, недостатній рівень розробленості означеної проблеми в теорії і практиці інклюзивної освіти, необхідність систематизації накопиченого емпіричного та навчально-методичного матеріалу в цій сфері, наявність виявлених суперечностей та необхідність їх усунення зумовили вибір теми дослідження: **«Підготовка вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти».**

Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол №4 від 23.11.2021 р.) та уточнено (протокол №16 від 10.07.2025 р.).

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу проблеми підготовки вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням розробити навчальну програму їх підготовки до навчання означеної категорії учнів та експериментально перевірити її ефективність.

Мета дослідження висвітлена в таких завданнях:

1. Розкрити сутнісні характеристики категоріального апарату й уточнити зміст базових понять дослідження.

2. Здійснити аналіз сучасного сучасного стану підготовки вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти в умовах інклюзивного навчання.

3. Визначити сутність і структуру готовності вчителя історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та охарактеризувати критерії, показники, рівні її сформованості.

4. Розробити навчальну програму підготовки вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єктом дослідження є підготовка учителів історії у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження – формування готовності у вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання закладу загальної середньої освіти.

Для виконання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

теоретичні: вивчення, аналіз, синтез та узагальнення психолого-педагогічної, методичної літератури, що дали змогу визначити сутність основних понять дослідження, психолого-педагогічних характеристик учнів з інтелектуальними порушеннями, особливостей організації навчання цієї категорії дітей в інклюзивних класах, стан та перспективи вирішення проблеми підготовки вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням; порівняння, абстрагування й конкретизація – для пояснення сутності готовності учителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням; моделювання – для розробки експериментальної програми підготовки учителів історії до навчання учнів з

порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

емпіричні: діагностичні – анкетування, тестування – для вивчення стану сформованості знань, вмінь, навичок, мотивації, психологічної та особистісної готовності студентів 4 курсу спеціальності «Середня освіта. Історії» та учителів історії закладів загальної середньої освіти до роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку; визначення рівня успішності та стану сформованості навчальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках історії; експериментальні – констатувальний, формувальний експерименти – для організації експериментального дослідження; методи математичної статистики – для кількісного та якісного аналізу результатів проведеного дослідження, встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

Експериментальною базою дослідження. Базою дослідження були обрані заклади вищої освіти, а саме Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Волинський національний педагогічний університет імені Лесі Українки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, заклади загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням Волинської, Львівської Тернопільської та Черкаської областей. Усього на різних етапах дослідження охоплено 216 студентів-бакалаврів 4 курсу спеціальності «Середня освіта. Історія», 130 учнів з інтелектуальними порушеннями, 72 вчителів закладів загальної середньої освіти, а також 130 батьків дітей.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

– *уперше* зроблено теоретико-методологічне обґрунтування процесу підготовки вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти; розроблено, теоретично обґрунтовано й

експериментально перевірено програму підготовки вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, яка поєднує навчальну дисципліну «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» та виконання практичних завдань під супервізією; виокремлено та схарактеризовано педагогічні умови (формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій у вчителів історії засобами інтерактивних технологій, використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці вчителів історії до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вдосконалення змістового компонента післядипломної освіти з метою розширення професійних компетентностей щодо навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, формування психологічної готовності учителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями) ефективності процесу реалізації авторської програми підготовки вчителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями; визначено сутність поняття «готовність вчителя історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням» як складне інтегративне утворення, що містить, окрім сформованості на належному рівні предметно-методичної компетентності, додаткові комплексні знання і навички, зорієнтовані на розуміння системи інклюзивної освіти й особливостей її організації, вміння адаптувати освітній процес, навчальний матеріал і методики відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини з інтелектуальними порушеннями; здатність розуміти та враховувати в освітньому процесі особливості розвитку учнів з інтелектуальними, застосувати традиційні та інноваційні методи навчання та співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу;

- *уточнено й конкретизовано* понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми: «діти з порушеннями інтелектуального розвитку», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивний

клас», «готовність», «готовність педагога», «готовність вчителя історії», «готовність вчителя історії до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями»;

- *визначено та систематизовано* компоненти (когнітивний, операційно-рефлексивний, мотиваційний), критерії (професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, ціннісно-мотиваційний) та показники готовності вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, *окреслено* професійну та інклюзивну компетентності, необхідні вчителю історії для ефективної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти;

- *подальшого розвитку набули* зміст, форми та методи формування готовності вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в системі вищої освіти України.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що роблено та впроваджено у практику підвищення кваліфікації вчителів історії авторську програму задля формування готовності до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Розроблено діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості когнітивного, операційно-рефлексивного, мотиваційного компонентів готовності студентів 4 курсу спеціальності «Середня освіта. Історія» закладів вищої освіти та вчителів історії закладів загальної середньої освіти до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями (анкетування і тестування), а також анкети для батьків.

Результати дослідження можуть бути використані в системі підготовки вчителя історії закладу загальної середньої освіти за освітньо-професійними програмами першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти України; у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки

педагогічних кадрів; вчителями історії для їх поступального професійно-педагогічного зростання та розвитку.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Волинського національного педагогічного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-24/04/1793 від 23.06.2025р.) та Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-02/571 від 01.08.2025р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені в доповідях і повідомленнях на різноманітних наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних*: міжнародній науково-практичній конференції «Problems of solving global problems of humanity» (Греція, м. Афіни, 2024 р.); *всеукраїнських* (з міжнародною участю): «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат (м. Тернопіль, 2023, 2024, 2025 р.); «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (м. Харків, 2025 р.); «Освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози і ефективні рішення» (м. Тернопіль, 2024 р.); «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (м. Кам'янець-Подільський, 2024 р.).

Основні положення та результати дослідження обговорювалися й були схвалені на засіданнях кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2021-2025 рр.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 12 наукових публікаціях, з них 5 статей у фахових виданнях України (4-односібних та 1 - у співавторстві), 7 – у матеріалах наукових конференцій.

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно й одноосібно. У публікації, виданій у співавторстві, здобувачі належить аналіз нормативно-правової бази соціального захисту дітей з інвалідністю.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (284 найменувань, у тому числі 17 іноземними мовами) та 5 додатків. Дисертація містить 9 таблиць та 10 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 270 сторінок, з них – 193 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

1.1. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в полі сучасних наукових досліджень

Сьогодні основою інклюзивних освітніх трансформацій як в Україні, так і у країнах з усталеною демократичною традицією є результати соціально-педагогічної взаємодії педагогів із дітьми з ООП. Ці зміни дають змогу не лише покращити якість освіти, а й стимулювати формування більш рівноправного суспільства, де кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал.

Україна активно розвиває інклюзивне навчання з метою створення єдиних підходів у системі освіти та впроваджує Національну стратегію розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки [232]. Інклюзивне освітнє середовище та система освітніх послуг мають відповідати міжнародним стандартам. Здобувачам освіти має гарантуватися можливість вчитися, незалежно від їхніх ООП на всіх рівнях освіти протягом усього життя. Введення єдиної термінології в інклюзивній освіті та єдиних підходів до визначення дітей з ООП сприяє формуванню єдиних підходів, послідовності як у діагностиці, так і в розробці індивідуальних освітніх програм для означеної категорії в системі інклюзивної освіти [232].

Зазначимо, що станом на сьогодні в Україні у чинному законодавстві вимальовується цілісна картина щодо визначення базових понять дослідження: «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами». Натомість, немає єдності у розумінні базових понять у науковців, які досліджують означену проблематику. У рамках цього підрозділу вважаємо за доцільне розкрити основні підходи до

розуміння понять «діти з особливими освітніми потребами» та «діти з порушеннями інтелектуального розвитку».

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [200].

Дещо ширшим за змістом є поняття, вжите у Саламанській декларації, згідно якої «діти з особливими потребами» – це категорія, яка охоплює всіх дітей і молодих людей, чії потреби залежать від різних фізичних чи розумових порушень або труднощів, пов'язаних з навчанням [217].

Зазначимо, що у науковій літературі думки дослідників розділилися при аналізі змісту поняття «дитина з особливими освітніми потребами». Такі українські та зарубіжні вчені як В. Бондар, Л. Будяк, Дж. Джонсон, Л. Дубейко, Дж. Ендрюз зазначили, що діти з ООП – це учні, чії освітні потреби виходять за межі певних стандартів [113].

А. Колупаєва розуміє означене поняття у більш ширшому контексті. На думку дослідниці, діти з ООП включають:

дітей із соціальними проблемами, які висвітлені науковицею як діти, які мають певні труднощі з адаптацією у колективі, соціалізацією, спілкуванням, навчанням, зумовлені різними життєвими обставинами, такими як: педагогічна занедбаність, бездоглядність, безпритульність, відсутність повної сім'ї, наявність насилля, соціальне сирітство, різні види залежностей тощо;

дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, що зумовлені вродженими чи набутими розладами, незначними порушеннями здоров'я;

обдарованих дітей, які виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком [69; 110, с. 36].

М. Чайковський, досліджуючи особливості соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, зазначає, що молодь з ООП – це «група осіб із

фізичними обмеженнями, які мають специфічні соціальні та психологічні риси» [252].

Н. Софій визначає «осіб з ООП» як таких, які мають порушення фізичного чи психічного розвитку, у тому числі особи з інвалідністю або інші особи, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою розвитку, навчання, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті суспільства [229].

Нам близькою є позиція М. Буйняк, яка розглядає «особливі освітні потреби» як опосередковані освітніми відносинами особливих психічних станів учня, коли він відчуває брак або надлишок елементів, необхідних для його функціонування та розвитку під час навчання [13].

Ми під терміном «діти з особливими освітніми потребами» розуміємо групу дітей, які відчують, через різні біологічні й соціальні причини, тимчасові або стійкі труднощі в засвоєнні освітніх програм. Ці діти можуть вчитися в системі загальної і спеціальної освіти та мати порушення: інтелекту, різних аналізаторів (мовлення, слуху, зору, рухової сфери), функціонування центральної нервової системи тощо, які вчиняють негативний вплив на процес шкільної й соціальної адаптації дитини.

Аналіз змісту поданих вище трактувань зазвездчує той факт, що поняття «дитина з особливими освітніми потребами» є комплексним поняттям, що охоплює різні категорії дітей.

Згідно класифікації ЮНЕСКО [168] виокремлюють такі групи дітей з ООП: емоційними та поведінковими порушеннями; фізичними або нейромоторними порушеннями; затримками або обмеженнями інтелектуального розвитку; розладами мови та спілкування; труднощами у навчанні та порушеннями зору й слуху. На додаток до цього списку варто включити соціальні фактори, які можуть призвести до того, що діти будуть виключені з системи освіти. До соціальних факторів відносять несприятливі умови проживання дітей; проживання дітей на вулиці (діти вулиці); приналежність дітей до етнічних або соціальних меншин;

наявність хронічних хвороб (наприклад, СНІД) і поведінкових порушень у дітей [184, с. 81].

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами» від 14 листопада 2018 р. № 952 подано дільки дві категорії осіб, в тому числі дітей з ООП:

особи, які здобувають (здобували) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов;

особи, які здобувають (здобували) повну загальну середню освіту мовою корінних народів [189].

Для забезпечення права громадян, які потребують додаткової підтримки під час освітнього процесу Кабінетом Міністрів України розроблений проєкт «Постанови про затвердження переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами» від 13.01.2018. У проєкті Постанови запропонована класифікація дітей з ООП, яка є ближчою ідейно до тої, яка сьогодні представлена в документах, які регламентують процеси організації та реалізації інклюзивної освіти в Україні. Зокрема, у проєкті виокремлено такі категорії:

- особи з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення (у тому числі з дислексією);

- особи з іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму);

- особи, яким встановлено електрокардіо-стимулятор або інший електронний імплантат чи пристрій;

- особи, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені Міністерством освіти і науки України спільно з Міністерство охорони здоров'я України;

- особи, які мають захворювання, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних

процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом;

- особи, які потребують відновлення стану здоров'я у закладах загальної середньої освіти санаторного типу;

- особи, які опинились у складних життєвих обставинах, влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, перебувають у школах соціальної реабілітації;

- особи, які проживають на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;

- особи, які мають статус внутрішньо переміщених;

- діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту;

- особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів;

- особи, які здобувають(ли) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов, або базову чи профільну середню освіту – мовою корінних народів (особи з особливими мовними освітніми потребами) [192].

Щодо науковців, то багато дослідників демонструють різні позиції до категоризації дітей з ООП. Так, В. Липа, А. Маллер та В. Синьов до дітей з ООП відносять: із порушенням інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, пізніх оглухлих, незрячих або слабозрячих, з важкими мовленнєвими порушеннями, вираженими розладами емоційно-вольової сфери, порушеннями опорно-рухового апарату та іншими порушеннями [251].

Зазначимо, що серед дітей з порушенням слуху, зору, мовлення, інтелекту, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, психічного

розвитку, з проблемами соціального змісту, обдарованих дітей є категорія тих, хто має інвалідністю. Дитина з інвалідністю – це дитина до 18 років, якій встановлена інвалідність через стійкий розлад функцій організму, спричинений захворюванням, травмою або вродженими порушеннями розумового чи фізичного розвитку [42; 230].

Згідно з чинним законодавством [187], крім ООП, визначаються також освітні труднощі — фактори, що впливають на перебіг навчального процесу та успішність учнів у конкретному закладі освіти протягом навчального року.

Залежно від характеру психофізичного розвитку, згідно з методичними рекомендаціями Міністерства освіти та науки України, виділяють п'ять категорій освітніх труднощів для здобувачів освіти з ЗЗСО: (1) фізичні (порушення функціонування внутрішніх органів, кінцівок і частин тіла), (2) функціональні (сенсорні, мовленнєві), (3) інтелектуальні (обмеження функціонування інвентарю інтелекту, передумов інтелекту, власного інтелекту), (4) навчальні та (5) соціоадаптаційні (особистісні середовищні труднощі) [152, с. 10-11]. Схарактеризуємо кожні із них:

фізичні труднощі, до них ми відносимо нескладні порушення опорно-рухового апарату, які не ускладнюють навчання (плоско-вальгусна деформація стоп, порушення ОРА тощо); тимчасові порушення (переломи, струс мозку, пошкодження хребта, оперативні втручання тощо);

функціональні труднощі, до яких належать: мовленнєві (труднощі з вимовою одного чи більше звуків; низька якість словника, недостатнє або неточне використання лексичного значення слова; незначні труднощі з узгодженням слів у словосполученнях, реченнях або вибір правильної форми слова; недостатнє інтонаційне забарвлення усного мовлення; прискорений або уповнений темп мовлення, скандування та нерівномірний ритм); сенсорні (порушення опорно-рухового апарату та зору, які можна виправити за допомогою ліків і не перешкоджають навчанню); моторні (невеликі порушення опорно-рухового апарату, які не ускладнюють навчання);

інтелектуальні труднощі – це непостійні, короткотривалі, ситуативні, незначні порушення пам'яті, уваги та мислення; обмеження активного словника; зниження інтелектуальної активності під час хвороби, загострення деяких станів або після перенесеного стресу; зниження ефективності механічного запам'ятовування;

навчальні труднощі належать до вищого рівня освітніх труднощів, тоді як перші три категорії належать до базового рівня освітніх труднощів. У категорії навчальних освітніх труднощів є три можливих типи проблем: порушення навчальної мотивації та самоорганізації дитини; порушення працездатності, яке включає високу виснажуваність і низьку продуктивність; порушення темпу роботи, яке включає повільний або нерівномірний темп роботи; порушення писемної мови або математичних дій;

соціоадаптаційні труднощі, які поділяються на поведінкові (короткотривала, несистематична емоційна збудженість та емоційна вразливість; несистематичні проблеми з побудовою взаємини з однолітками); особистісні (поодинокі прояви девіантної поведінки; початок навчання в школах з навчанням мовами корінних народів та національних меншин); соціокультурні (тимчасові, несистематичні проблеми, пов'язані зі зміною соціокультурного середовища (ВПО, особи з родини мігрантів); комунікативні (тимчасові труднощі соціальної адаптації та комунікації) [152, с. 11-12; 169].

Ознаки освітніх труднощів включають появу у дітей проблем, які мають вплив на процес навчання та його результати. Вони можуть виникнути у дітей чи людей на відповідному році навчання у класі чи групі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної та вищої освіти. Для подолання освітніх труднощів забезпечується відповідний рівень підтримки дитині чи особі, який визначається залежно від ступеня прояву вказаних освітніх проблем [186].

Зауважимо, що у контексті нашого дослідження особливу увагу приділено дітям з інтелектуальними освітніми труднощами як категорії дітей

з ООП. До цієї категорії дітей належать діти з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) різного ступеня складності.

Зазначимо, що дослідження онтології поняття «дитина з порушенням інтелектуального розвитку» засвідчило, що зміст означеного терміну змінювався в рідні часи як і найменування самої категорії. На початку 1990-х років у спеціальній літературі з психології та педагогіки зустрічалися такі терміни як: «імбецильність», «дебільність», «ідіотія», «розумова недостатність», «розумова відсталість» тощо [130]. Однак, зараз використовувати ці терміни нетолерантно та неетично. Відтак, в останньому перегляді Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11) термін «розумова відсталість» був замінений на «порушення інтелектуального розвитку» (ПІР) та визначений як «стан затриманого або неповного розвитку психіки, який супроводжується порушеннями когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей» [52, с. 530-531].

Американська асоціація з інтелектуальних порушень та порушень розвитку (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD) визначає ПІР як такі, що «пов'язані із значними обмеженнями інтелектуального функціонування й адаптивної поведінки, що виражається в порушенні засвоєння академічних, соціальних і практичних навичок та проявляються у віці до 18 років» [279, с. 1095].

Американська психіатрична асоціація (American Psychiatric Association (APA)) у розробленому нею Діагностично-статистичному посібнику з психічних розладів п'ятого перегляду (DSM-5) відносить ПІР до розладів нервово-психічного розвитку і наголошує на їх стійкому характері та зв'язку з ранніми дисфункціями мозку [270]. Основними діагностичними ознаками таких порушень є: встановлена на основі клінічних суджень та стандартизованих результатах оцінки невідповідність інтелектуальних функцій (здатності до міркування, абстрактного мислення, продукування суджень, розуміння, навчання, вирішення проблем, планування) та адаптивних навичок (виконання повсякденної діяльності в академічній,

соціальних і практичних сферах у різних контекстах – вдома, в школі, у громаді тощо) відповідно до віку, статі та соціокультурних очікувань. Порушення у зазначених функціях і навичках можуть проявлятися не лише до досягнення особою 18-річного віку, а впродовж всього періоду розвитку особистості [279, с. 1096].

Порушення інтелектуального розвитку (ПІР) – це стійке, явно виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи. Переважно йдеться про ураження головного мозку [68].

У науковій літературі з проблеми дослідження не спостерігаємо єдності у підходах до визначення змісту поняття «дитина з порушеннями інтелектуального розвитку». Так, С. Трикоз і Г. Блеч характеризують дитину з ПІР як особу, яка має численні пізнавально-діяльнісні та психологічно-розвиткові проблеми. Ці проблеми повністю або частково гальмують процеси пізнання, розвитку, життя в суспільстві тощо. Автори зазначають, що розвиток і навчання дітей з ПІР можна досягти лише за допомогою організованої корекційної діяльності педагогів. Ця діяльність має на меті усунути соціальнометричні та когнітивні розбіжності між цими учнями та тими, хто не може бути інклюзований у соціально-навчальний процес [242, с. 16-18].

С. Абрахамссон і Г. Палмберг вважають, що діти з ПІР – це особи, які мають проблеми з входженням у соціальний простір (навчання, гуртки, позакласна діяльність) і процесом інтеграції у щоденні активності (суспільна комунікація, соціальна інтеграція) через затримки особистісного розвитку, викликані об'єктивними органічними, когнітивними, психологічними, фізичними та іншими [268].

У літературі також використовується термін «діти з порушеним інтелектом» для опису постійного виразного зниження пізнавальної діяльності дитини, яке є результатом органічного ураження центральної нервової системи. Це якісні зміни психіки й особистості в цілому, які були викликані органічними травмами центральної нервової системи. Це така

атипія розвитку, яка впливає на інтелект і емоційно-вольову сферу – зазначає Ю. Шевченко [257, с. 38-40].

Незважаючи на відсутність у українському науковому дискурсі уніфікованого трактування даного терміну, узгодженого професійним співтовариством, ключові аспекти у всіх визначень є спільними. Вони стосуються того, що такі порушення проявляється у дитячому віці, негативно впливають на розвиток особистості та набуття нею здатності діяти самостійно (порушення соціального функціонування) внаслідок труднощів у сприйнятті і розумінні нової інформації та опанування новими навичками (порушення інтелекту). Як зазначають Р. Лукасон, Р. Шалок, та К. Шогрен [280, с. 119-121], незважаючи на еволюцію у підходах щодо трактування означеного терміну і досягнення у наукових дослідженнях, соціальній політиці та клінічній практиці, сам конструкт «інтелектуальні порушення» (ІП) впродовж останніх десятиліть залишається практично незмінним. Він включає порушення когнітивного функціонування, адаптивної поведінки та ранній прояв вказаних симптомів [52, с. 532-534; 280, с. 119-121]. Одним із найбільш складних для включення дітей з інтелектуальними порушеннями в освітній процес є те, що саме з цими порушеннями пов'язані зміни в мовленні, психіці, поведінці та рухах дитини.

Разом з тим, уваги заслуговує висвітлення підходів щодо причин появи у дітей ІП. Однією із причин появи ІПР є результат генетичного стану дитини, тобто порушення в комбінації генів, які успадковуються від батьків [212]. Відомо, що близько 80 % випадків ІП виникають у період внутріньоутробного розвитку плода внаслідок перенесених інфекційних захворювань матір'ю, шкідливих звичок, різних ускладнень під час вагітності, пологових травм, спадкові захворювання, хвороби головного мозку, погане харчування, токсини, соціальні фактори тощо. Серйозною причиною ураження виступають аномалії хромосомного набору. Серед таких порушень найвідомішим є синдром Дауна [70].

Загалом, причини появи ІІ категоризують у два типи: (1) ендogenous (генетичні, внутрішньоутробні) та (2) екзогенні (зовнішні, після народження) [211; 206]. До *ендогенних (спадкових) причин* відносимо: спадкові захворювання, що включають генні мутації та хромосомні аномалії (наприклад, хвороба Дауна); розлади білкового обміну (наприклад, фенілкетонурія), внутрішньоутробні проблеми (наприклад, інфекції матері під час інфекції, такі як рубіола, токсоплазмоз, ВІЛ, ЦМВ, герпес і сифіліс; вживання алкоголю чи наркотиків; шкідливі звички, такі як куріння; і недоїдання), гіпоксію плода (наприклад, стан, коли під час пологів відбувається нестача кисню) [70; 33].

До *екзогенних (зовнішніх) причин* належать: хвороби й інфекції головного мозку (наприклад, менінгіт, енцефаліт, вітряна віспа, коклюш, кір тощо), травми голови, нестачу кисню під час пологів, що призводить до гіпоксії новонародженого, дефіцит живильних речовин (брак мінералів і вітамінів), вплив токсинів (отруйних речовин, такі як свинець, ртуть), соціальні фактори, що включають несприятливе оточення, низьку освіту та стимули, погові травми (травми голови під час пологів), шкідливі звички [70; 33].

Зазначено, що різні форми та категорії порушень центральної нервової системи (ЦНС), інтелектуально-сприйняттєвих і індивідуально-розумових центрів впливають на стан особистості. Ці категорії включають: *астенічний, атопічний і стенічний типи* особистісних відхилень. Астенічний тип особистісних відхилень у дітей з ІІ проявляється у проблемах мовлення (дислексія, діслалічний варіант дислексії), брадипсихічного профілю (утруднений «ланцюжок» між мовою та мисленням) і дисмнемічного характеру, що призводить до порушень пам'яті. Спонтанно-апатичні прояви, такі як обмежений інтерес і безвідносна активність поза причинно-наслідковим полем; ейфорія та апатія у змінній моделі, тощо, є компонентами атопічного типу особистісних відхилень. Врівноважений (відносна норма) і неуврівноважений (стенічний тип) тип прояву особистісних відхилень

характеризуються руховою, емоційною та когнітивною нестабільністю, яка виникає головним чином через емоційну нестійкість [281].

Однією із складових ефективного навчання дітей з ІІ є визначення ступеня важкості цих порушень. Зазначимо, що залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку виділяють такі ступені ІІ:

легкий: діти з легким ступенем порушення розвитку мають обмежений словниковий запас, погано розуміють слова, знають більше слів, ніж використовують. Такі діти пізніше за однолітків починають ходити, мають слабку фізичну форму, часто хворіють і не демонструють ознак зацікавленості. Однак вони можуть засвоїти базові навички догляду за собою за допомогою добре організованого навчання, спеціальних методів, прийомів і навичок [172];

помірний: характеризуються несформованістю пізнавальних процесів. Діти такого типу часто відволікаються, запам'ятовують те, що їм подобається, і їхній словниковий запас швидко розширюється, люблять спостерігати за чимось, що їм цікаво [172];

тяжкий: характеризується низьким рівнем засвоєння різноманітних навичок. Дітям важко бігати та стрибати, а деякі навіть не вміють тримати ручку; запам'ятовують лише те, що їм подобається; мовлення складається з речень або окремих слів [172];

глибокий; характеризується пошкодженням кори головного мозку. Такі діти демонструють значне відставання у розвитку психомоторних функцій. Багато з них не в змозі контролювати свої фізіологічні потреби та самостійно пересуватися та сидіти [172]. Саме такі діти переважно не навчаються, а знаходяться в спеціальних закладах [171].

Незалежно від ступеня прояву ІІ дитина повинна мати можливість здобувати освіту і заклади освіти мають забезпечити належний рівень підтримки і процесі її здобуття. Згідно чинного законодавства, дитина з ІІ може навчатися у закладі спеціальному, навчально-реабілітаційному центрі або інклюзивному класі закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) чи

інклюзивній групі закладу дошкільної освіти [43]. Здебільшого, батьки чи законні представники дитини обирають заклад, в якому буде навчатися їх дитина. В окремих випадках це може бути рекомендація спеціалістів, які долучені до обстеження дитини.

Відтак, долучення дітей з ІП до навчання в інклюзивних класах ЗЗСО є пріоритетною ціллю системи освіти в цілому, оскільки кількість дітей з ІП залишається найнижчою саме в ЗЗСО. Найбільш стресовим, на наш погляд, сьогодні є здобуття освіти дітей з ІП підліткового віку в інклюзивних класах ЗЗСО. Особливо складно, коли накладаються підлітковий вік, ІП і неготовність самих вчителів 5-9 класів працювати з такою категорією дітей. На думку С. Холла та Е. Еріксона [213, с. 117; 278]; підлітковий вік, період з 10 до 19 років (за визначенням ООН) [180], є найбільш критичним, кризовим періодом у формуванні людської особистості під час якого відбуваються значущі фізичні, соціальні, емоційні та психологічні зміни. Діти підліткового віку є також найбільш складними з позиції навчання і соціалізації. У контексті роботи з дітьми з ООП підліткового віку виникають певні проблеми й ускладнення (Д. Елкінд, А. Маслоу, Дж. Марсія, Ж. Піаже та ін.), які є значними у процесі розвитку означеної категорії дітей і потребують додаткової уваги в умовах організації інклюзивного освітнього середовища у ЗЗСО. Особливо гострою стають проблеми, пов'язані із психологічними особливостями розвитку молодших підлітків (10–12 років), учнів 5–7 класів. Проблема незалежності, усвідомлення себе, інтерес до власного тіла, однолітків, цінностей, моделей поведінки є характерними для цієї категорії підлітків. Саме у цей період з'являються прояви замкненості, сором'язливості, які провокують зростання конфліктів. Молодші підлітки переживають збіг двох криз: одна – вікова криза – пов'язана із перехідним періодом, інша – умовно-педагогічна – із змінами в організації навчання. Саме вони провокують протиріччя «зсередини» та «зовні» дитини. До цих криз, у випадку дитини з ООП, додається третя – особистісна, що пов'язана із моментами адаптації до умов ЗЗСО, прийняттям нових соціальних умов,

збільшенням комунікативних навантажень при спілкуванні з однолітками тощо [59, с.181].

Саме у період молодшого підліткового віку у дітей розвиваються доволіні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, уява, уявлення, мислення, мовлення). Тоді коли навчальна діяльність залишається провідною діяльністю. За таких умов, для підлітки, уразливих до небезпек, заклади освіти мають створити умови безпечного перебування, успішно адаптувати нові методи і форми навчання до індивідуальних освітніх і психологічних потреб учнів з ООП.

Ми погоджуємося із думкою В. Коваленко та В. Кобильченко, які вважають, що серед дітей з ООП однією з найбільш вразливих категорій є діти з ІП [108, с. 155-156; 106]. В. Коваленко зазначає, що наявність ІП «істотно ускладнює формування соціальноноормативної поведінки, підвищує ймовірність відхилень в індивідуальній поведінці особистості» [109]. На думку Ю. Адєнія та О. Омїгбодун, відсутність достатніх виховних впливів знижує ризик розвитку асоціальної поведінки серед дітей з ІП, а відмова від соціального становлення, пов'язана з ІП, є найбільшою виразністю в підлітковому віці [271]. Дослідники також довели наявність тісного зв'язку між розвитком соціальних навичок і ступенем ІП [271].

Натомість, В. Кавіоні, І. Граццані та В. Орнагі зазначили, що підлітки з ІП страждають від адиктивної та делінквентної поведінки як псевдокомпенсаторної реакції на спробу уникнути соціальної ізоляції. Вони змушені налагодити дружбу з підлітками, які демонструють асоціальну поведінку, через труднощі, пов'язані з ізоляцією, конфліктами та труднощами, інсталяцією і підтримкою соціальних стосунків. Підлітки з ІП можуть мати низьку самооцінку через ізоляцію в класі, труднощі із засвоєнням навчальних програм і соціальний досвід невдач у закладі освіти [275, с. 106].

Неприємний соціальний досвід у закладі освіти часто пов'язаний із відчуттям дискомфорту, тривоги та розчарування. Порушення розпізнавання

таких емоцій, як гнів, страх, радість і збентеження, виявляє соціальні, емоційні та поведінкові відхилення у підлітках з ІП. Порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком, вони демонструють менше методів вирішення конфліктів. Це особливо стосується завдань, які вимагають здатності розуміти соціальні сфери [223, с. 250].

Відповідно з дослідженнями Т. Шипелік, життєво-смилова сфера підлітків з ІП сповільненою. Це проявляється у затримці формування смисложиттєвих орієнтацій, низькому рівні задоволеності життям, несформованості вищих емоцій, домінуванні примітивних інтересів, порушенні самоконтролю, розвитку віри у реалізації життєвих призначень і їх ригідності, а також низькому рівні [259].

М. Назарова зазначає, що діти з ІП більше орієнтовані на конформістські цінності, такі як акуратність і вихованість, а також на конкретні принципи професійної самореалізації, такі як цікава робота, здоров'я та активність. Підлітки з ІП виявили, що основою є спрямованість на спілкування; однак їхній пріоритет віддавався вирішенню навчальних і ділових проблем, а не спілкуванню з емоційно-особистісними питаннями [107].

І. Татьянчиковою було досліджено, що підлітки з ІП мають низький рівень самосвідомості. Це проявляється в нечітких і некритичних проявах про себе, неадекватній самооцінці (здебільшого завищеній), а також у тому, що визначений ними профіль професійно-трудоного навчання не відповідає їх особливостям і можливостям. Більшість учнів мають середній або низький рівень успішності [237].

Враховуючи вікові особливості підлітків із ІП, можна припустити, що вони досить специфічно сприймають соціум і виражають емоційне ставлення до нього. Залученість дорослого до розвитку дитини сприяє розвитку соціально значущих якостей і вольових якостей, які дозволяють дитині займатися активною усвідомленою позицією серед своїх однолітків [170].

Особливістю розвитку особистості підлітка з ІП є формування у неї шляхом спеціально організованого психологічного впливу здатності до самокритичності та самоконтролю у взаємодії з іншими людьми [170].

У процесі педагогічних спостережень перебігу адаптаційного періоду в межах ЗЗСО було з'ясовано, що нові умови навчання висувають високі вимоги до інтелектуального розвитку дітей, підвищують темпи навчальної діяльності. Усі ці навантаження викликають напруження психіки дитини, що може призвести до перевтоми, високого рівня тривожності, труднощів у соціально-психологічній адаптації, а як наслідок – замкнутість дитини та відчуження від дитячого колективу, оскільки навіть спілкування особливої дитини з однолітками та однокласниками з нормотиповим розвитком – утруднене: дитину не приймають в гру, так як вона не вміє грати або в інші види діяльності, оскільки вона це робить уповільнено, чи не так як інші.

Досліджуючи вплив освітнього середовища на соціальне становлення дітей з ІП, науковці довели, що дискримінація має значний вплив на соціальний досвід означеної категорії дітей як у закладі освіти, так і в інших сферах життя. Засвідчено, що учні з ІП відчують більшу соціальну дистанцію від своїх однолітків, ніж учні з нормотиповим розвитком [281].

Результати досліджень Д. Суходольського та Е. Баттер показують, що переважна більшість молодших школярів з ІП не брали участі в позакласних заходах і обмежувалися спілкуванням з друзями в обідню годину. Як внаслідок порушення поведінки, у них більше відчуття самотності та низька соціальна компетентність [283].

Варто також зазначити, що для молодших підлітків з ІП характерними є також такі ознаки:

- здатність до наученості зберігається або наближається до норми при сенсорних порушеннях, затримці психічного розвитку та порушеннях емоційно-вольової сфери;
- порушення вербального і образного мислення;
- труднощі формування навчальної й ігрової діяльності;

- істотне зниження критичності мислення, на основі якого стає обмеженою здатність до усвідомлення власного порушення, що, в свою чергу, знижує прагнення до компенсації;
- обмеження можливостей компенсації через наявність психічних порушень, які зумовлені дифузним пошкодженням кори головного мозку;
- залежність особливостей психічного реагування від рівня складності ситуації;
- завищена самооцінка часто у поєднанні з неусвідомленим, позначеним лише у переживаннях, комплексом неповноцінності;
- безпосередність, відкритість, висока навіюваність, відсутність опору щодо втручань у власний внутрішній світ [172].

Саме вчитель найбільше впливає на психофізичний розвиток дитини з ІП [237]. Педагогічні працівники мають не тільки пам'ятати про те, з якими проблемами стикаються діти з ІП у процесі здобуття освіти, але й бути готовими до їх навчання, сприяти їх розвитку та соціалізації [151]. У контексті налагодження взаємодії з молодшими підлітками з ІП вчителям слід пам'ятати про проблемні аспекти, які можуть виникнути при навчання цієї категорії дітей і які слід враховувати при організації освітнього процесу у ЗЗСО. До них можемо віднести: нездатність до аналізу (нездатність виділити змістовні та структурні зв'язки між предметами навколишнього середовища) і синтезу (нездатність дитини об'єднати розділені нею зв'язки за певними ознаками); нездатність встановити зв'язки між навчанням (уроком) і дотриманням дисципліни на уроках; наявність проблем із соціальною адаптацією та навчанням; наявність проблем із засвоєнням грамоти, формуванням вміння рахувати та розв'язувати задачі, труднощів із розумінням пояснень вчителя, проблем із спілкуванням з дітьми та дорослими [172].

Для того щоб, подолати ці проблеми або мінімізувати їх вплив входження учнів з ІП в освітній процес ЗЗСО має бути підтримуючим. Вчителі як ключові фігури, від яких залежить успішність цього процесу,

мають сприяти взаємодії дітей, співпраці з іншими учасниками освітнього процесу, формуванню соціальних навичок [277]. Інклюзивне освітнє середовище ЗЗСО має сприяти розвитку індивідуальних можливостей кожної дитини, в тому числі й з порушеннями інтелектуального розвитку. Відтак, варто здійснити аналіз особливостей організації освітнього процесу для дітей з ІП у закладах освіти України та напрацювати механізми покращення якості надання освітніх послуг у ЗЗСО з інклюзивним навчанням для означеної категорії дітей.

1.2. Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в закладах освіти в умовах інклюзивного навчання

Запровадження інклюзивної освіти в Україні стало важливим кроком до створення рівного освітнього простору, де діти з ООП мають змогу навчатися разом із своїми однолітками в інклюзивних класах ЗЗСО. Такий підхід враховує індивідуальні особливості розвитку, здібності та потреби кожного учня, сприяючи реалізації їхнього потенціалу. Забезпечення таких умов є запорукою дотримання прав людини в освітньому процесі та гарантує рівний доступ до знань для всіх дітей.

Останніми роками Україна зробила значний крок вперед у розвитку інклюзії, інклюзивної освіти та інклюзивного навчання. Однак, країна ще досі перебуває на етапі пошуку і розпрацювання ефективних механізмів їх реалізації, забезпечення кадровим і матеріально-технічними ресурсами закладів освіти з інклюзивним навчанням.

Зазначимо, що значний вплив на розвиток інлюзивної освіти, її нормативно-правового регулювання в Україні мали міжнародні напрацювання та практики. Досвід європейських країн засвідчує, що доступ до якісної освіти, незалежно від індивідуальних потреб і можливостей, має бути пріоритетною політикою кожної держави. Про це зазначено у низці

міжнародних документів, серед яких Конвенція про права дитини (ООН, декларація 1989), Саламанська декларація (ЮНЕСКО, 1994) та інші.

Первинно, у світі, документом, який визначав рівність прав «усіх людей без винятку», – була Загальна декларація права людини, прийнята 10 грудня 1948 році. У статті 26 Декларації зазначалося, що «кожна людина має право на освіту, яка повинна бути безкоштовною, хоча б початкова і загальна; початкова освіта – обов’язковою, тоді як технічна і професійна – загальнодоступними; вища освіта – однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного і саме батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для свої дітей» [76].

Наступним важливим документом у визначенні рівності прав осіб з ООП стала «Декларація про права розумово відсталих осіб» прийнята, 20 грудня 1971 року Генеральною асамблеєю ООН. Основні положення Декларації стверджують, що особи з ІП мають, як і всі інші особи в суспільстві, право на медичне обслуговування, матеріальну допомогу, освіту та професійну підготовку, проживання в колі сім’ї чи спеціальних закладах, де умови максимально наближені до звичайних [62]. Цей документ визначив подальшу необхідність розробки нормативної бази, яка б забезпечувала відповідні правові гарантії для означеної категорії осіб.

Конвенція ООН «Про права дитини» від 20 листопада 1989 року, ратифікована Верховною Радою України 27 лютого 1991 року, є одним із документів, які сприяли розвитку інклюзивної освіти. У ній зазначено, що дитина з ООП має вести «повноцінне і гідне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства» (стаття 23). У статті 28 додано, що «держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з компенсацією здійснення цього права на підставі рівних можливостей» [115].

У Всесвітній декларації «Освіта для всіх», ухваленій на конференції «Освіта для всіх» 5-9 березня 1990 року у м. Джонтьєні, стверджувалось, що дитина, молодь і дорослий повинні користуватися можливостями освіти

зادля задоволення їх базових потреб у навчанні. У статті 3 Декларації зазначено, що «особливої уваги потребують навчальні потреби осіб з інвалідністю. Необхідно вжити заходів для забезпечення рівного доступу до освіти для всіх категорій осіб з інвалідністю як невідомої частини системи освіти» [41].

У м. Саламанці протягом 7-10 червня 1994 року тривала Всесвітня конференція щодо освіти осіб з ООП, на якій було ухвалено Саламанську декларацію про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з ООП та Рамки Дій щодо освіти осіб з ООП. Саме цими документами було введено термін «інклюзивне навчання», «інклюзивна школа», «особливі освітні потреби» [185]. У Саламанській декларації чітко зазначено, що «школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їх фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості». До них належать діти з ООП, безпритульні, діти які працюють, діти з віддалених районів або вихідців з кочового населення, діти з мовних, етнічних або культурних меншин і діти з інших, менш сприятливих або маргіналізованих груп чи районів населення [216]. Відповідно до Рамки Дій, термін «особливі освітні потреби» застосовується до дітей та молоді, які мають різні види особливих освітніх потреб або труднощів з навчанням [217].

Додатковим документом, який розглядає шляхи реального забезпечення освітою осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку є Дакарська декларація або її ще називають декларація Тисячоліття [47; 162]. У ній визначено, що усі освітні заклади мають бути інклюзивно-орієнтованими. За таких умов особи з психофізичними порушеннями отримують не лише можливість навчатися із нормотиповими однолітками, але й матимуть доступ до унікальної культури взаємодії в дитячому суспільстві [184].

Попри перелічені міжнародні документи варто зазначити ще один не менш важливий документ – це Конвенція ООН про права людей з інвалідністю, від 13 грудня 2006 року в Нью-Йорку, ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року. Конвенцією передбачено захист прав

людей з інвалідністю. У Конвенції (ст. «Освіта») зазначено, що «держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю», а саме гарантують, що особи з інвалідністю не виключаються із системи загальної освіти через їхню інвалідність, а діти з інвалідністю – із системи безкоштовної та загальної початкової або середньої освіти. Уточнено, заклади освіти враховують усі індивідуальні потреби осіб з інвалідністю [115].

Саме створення і прийняття усіх цих документів у світі та їх ратифікація в Україні дали поштовх для розпрацювання концепції інклюзивної освіти. Попри міжнародні документи, сьогодні освіта дітей з ІП в Україні регулюється низкою внутрішньодержаних документів також. Так, Законом України «Про охорону дитинства», статтею 26 «Захист прав дітей з інвалідністю та дітей з порушеннями розумового або фізичного розвитку» визначено, що дискримінація дітей з інвалідністю та дітей з порушеннями розумового або фізичного розвитку в Україні заборонена [201]. У Законі України «Про загальну середню освіту», Наказі МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» [191] закріплено принципи інклюзивної освіти. Законом України «Про загальну середню освіту» [190] врегульовано відкриття інклюзивних і спеціальних класів для дітей з ООП у ЗЗСО; Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [196] визначено кроки, необхідні для забезпечення інклюзивного навчання у ЗЗСО.

Звичайно, проаналізовані вище документи мають важливе значення для зростання інклюзивної освіти у Україні. Однак, на нашу думку, фундаментальним для розбудови інклюзивного навчання у ЗЗСО було внесення змін до Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року, що відкрило доступ дітей з ІП до освітніх послуг у закладах освіти усіх типів. Також, статтею 1 Закону України «Про освіту» врегульовано зміст ключових понять, таких як:

інклюзивне навчання – «це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [200];

інклюзивне освітнє середовище – це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [200].

У Саламанській декларації зазначено, що «інклюзивне навчання є одним з найефективніших засобів, що гарантує солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їх однолітками» [217]. Відтак, розпрацювання ефективних моделей реалізації інклюзивного навчання в ЗЗСО є наразі пріоритетом держави, Міністерства освіти та науки України, предметом дослідження численних науковців та роботи багатьох практиків.

Незважаючи на те, що зміст терміну «інклюзивне навчання» закріплено у Законі України «Про освіту», позиції сучасних дослідників розійшлися у контексті трактування цього поняття, так само як і підходів до того, які технології інклюзивної освіти є більш ефективним. Зазначимо, що визначення концептуальних підходів, дуже різняться як у дослідженнях, так і в практиці між країнами.

На сьогодні низка науковців розглядають інклюзію, інклюзивну освіту та інклюзивне навчання як процеси, спрямовані на забезпечення рівного доступу до освіти, участь у ній усіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб, особливостей та обмежень. Серед означених вище понять, «інклюзія» є найширшим поняттям, що охоплює велику соціальну інтеграцію та участь у житті суспільства. Тоді як «інклюзивна освіта» та «інклюзивне навчання» є конкретними поняттями, механізмами та підходами до реалізації інклюзії у освітній сфері.

Л. Міщик розуміє інклюзію як процес, спрямований на систематичний пошук дієвих способів урахування індивідуальних потреб кожної дитини. У цьому процесі відмінності розглядаються як позитивний і рушійний фактор у

навчанні дітей і дорослих. Інклюзія передбачає пристосування закладів освіти і їх освітньої філософії та політики до потреб кожної дитини з ООП. Зазначене значно відрізняється від концепції «інтеграції», яка має ширший контекст і описує спробу залучити таких дітей до ЗЗСО [163, с. 140].

На думку, І. Кузави інклюзія гарантує, що кожен член спільноти дійсно бере участь у суспільному житті. Згідно з цією концепцією, діти з різним рівнем психофізичного розвитку мають право на здобуття освіти у різних закладах, де є відповідні умови, такі як освітні програми, адаптоване середовище та додаткові послуги. Таким чином, інклюзія – це приналежність до певної суспільної групи, яка прагне через освітні програми розкрити особистість кожної дитини [134, с. 151].

На думку В. Бойко, інклюзія – це «комплексне поняття, яке включає в себе суспільні та освітні компоненти». Крім того, вчений звертає увагу на те, що зміни в соціальній політиці, які базуються на соціальній моделі інвалідності, призводять до суспільної інклюзії. Ця зміна веде до появи соціальної рівності, яка дозволяє всім людям, незалежно від обставин, відчувати себе важливими та брати участь у громадянському житті. Вчений наголошує, що існує два аспекти інклюзії в освіті. Першим ключовим аспектом інклюзивної освіти є забезпечення рівного доступу до освітніх послуг для кожного громадянина, що сприяє загальному підвищенню рівня освіченості суспільства. Другим важливим аспектом виступає подолання соціальної ізоляції осіб з особливими освітніми потребами, що передбачає їх активну інтеграцію в освітнє середовище [10, с. 8-9].

Аналіз вище поданих підходів до визначення поняття «інклюзія» є тотожним тільки з позиції того, що науковці трактують його, фокусуючись тільки на його освітню складову. З такої позиції можна стверджувати, що ідея «інклюзивної освіти» лежить в основі визначень поняття «інклюзія», запропонованих означеними вище дослідниками. А. Харківська підтверджує цю думку та стверджує, що «однією з провідних тенденцій в освітній політиці є реалізація ідей інклюзивної освіти, що гарантує рівні права на

доступність і отримання якісної загальної, професійної та вищої освіти осіб із особливими освітніми потребами» [250]. Базовими принципами, при цьому на думку Л. Гапоненко, є гуманність, відкритість і довіра, а основними характеристиками – збалансованість емоційно-вольового керівництва, надання засобів психофізіологічного розвитку, захисту та безпеки під час навчання, а також врахування любові та самоповаги в колективній навчальній діяльності [44, с. 24-26].

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивна освіта означає створення освітнього середовища, яке враховує потреби та можливості кожної людини, незалежно від її фізичного та психічного розвитку. Це гарантує основне право дітей на освіту та можливість отримувати освіту за місцем проживання [112]. Л. Левченко додає, що виховання та освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть бути ефективними лише за умови створення спеціальних умов, які допомагають корегувати та компенсувати їх розвиток. Ці умови мають на меті покращити фізичні та розумові можливості, необхідні для майбутньої діяльності та самостійного життя [141]. Н. Заєркової та А. Трейтак наголошують на важливості сприйняття різноманітності, унікальності кожної дитини з ООП при організації їх навчання у закладах освіти [84, с. 11-20].

Реалізація змісту та принципів інклюзивної освіти дозволяє кожній дитині отримати якісну освіту в інклюзивному середовищі, де різноманітність і підтримка вважаються важливими аспектами. Інклюзивна освіта також важлива тому, що її принципи дозволяють організувати освітній процес таким чином, щоб рівний доступ до знань був найважливішим. Такий підхід до освіти сприяє різноманітності, покращенню соціальної адаптації та покращенню розуміння та прийняття різних особистісних особливостей усіх дітей, що призводить до створення толерантного суспільства.

Фундаментом інклюзивної освіти є «інклюзивне навчання» як система освіти, гарантована державою, яка базується на принципах недискримінації, уваги до різноманітності й ефективного залучення та включення всіх

учасників освітнього процесу [87, 54, 55]. Інклюзивне навчання забезпечує рівний доступ до якісної освіти дітям з ІП, що досягається шляхом організації навчання в ЗЗСО за допомогою особистісно-орієнтованих методів навчання, які враховують особливості навчання та навчальної діяльності цієї категорії дітей [192].

Згідно визначення запропонованого ЮНЕСКО, інклюзивне навчання – це «процес звернення та відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [83].

Науковці не виділяють єдиної позиції щодо трактування поняття «інклюзивне навчання». Зокрема, Н. Валентик розуміє під інклюзивним навчанням «гнучку систему навчання, яка підходить до кожного дитини окремо, з урахуванням її особливостей розвитку. Таке навчання можливе в загальноосвітній школі, яка розташована поблизу місця проживання дитини. Навчання проходить за особистим планом, який включає індивідуальну навчальну програму, а також має підтримку з боку психологів, педагогів та медичних спеціалістів» [15, с. 50-56]. Тоді як С. Здрагат вважає, що це процес, який полягає у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП у ЗЗСО і передбачає використання методів навчання, зорієнтованих на врахування особистості й індивідуальних особливостей дитини [79, с. 15-16].

Разом з тим, можна виокремити й певні обмеження, які перешкоджають якісному провадженню інклюзивного навчання у закладах освіти. До них відносимо: нестачу кваліфікованого персоналу, фінансових ресурсів, проблеми співпраці між державними, комунальними та недержавними інституціями і багато іншого.

Інклюзивне навчання у закладах освіти реалізується шляхом організації інклюзивного освітнього середовища, ключовим елементом якого є інклюзивний клас. Визначальну роль у ньому відіграє вчитель. Згідно Закону України «Про освіту», стаття 20, передбачено, що «заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з

ООП. Клас у ЗЗСО, в якому навчаються одна, дві або три дитини з ООП, називається інклюзивним класом. У разі звернення особи з ООП або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку» керівником закладу [201]. Також при зверненні з письмовою заявою батьків дитини з ООП утворюються інклюзивні або спеціальні групи продовженого дня [203]. Навчання дітей з ООП можливе очно та дистанційно-очно. Остання форма навчання закріплена у Постанові «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 р. №957, якою визначено, що на період воєнного стану, надзвичайної ситуації можливе застосування дистанційно-очної форми здобуття освіти.

Зазначимо, що у закладах освіти з інклюзивним навчанням досить важко задовольнити індивідуальні потреби кожного учня через широкий спектр проблем, з якими стикаються діти з ІП. Як уже зазначалося в підрозділі 1.1. учні з ІП мають залежність від соціальної підтримки, труднощі з інтеграцією та повний або частковий дефіцит самодостатності. З іншого боку, вони здатні до розвитку, можливого навчання та соціальної інтеграції, але для забезпечення рівних можливостей їм потрібна допомога. Для якісної підтримки цієї категорії дітей необхідне вивчення причин їхнього стану при плануванні педагогічного супроводу, психологічної підтримки та терапевтичного лікування, які відповідають їх ООП. Усвідомлення їхнього стану не тільки сприяє їхньому розвитку, але й визначає їхні сильні сторони у контексті взаємодії з їхнім оточенням [134].

Постановою «Про затвердження порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти» від 9 грудня 2020 р. №1289 визначено механізм залучення допоміжних засобів для навчання осіб з ООП, а саме пристрої, обладнання, засЗби та технології, які можуть використовуватися з технічною, дидактичною, навчально-розвивальною, ігровою метою для покращення навчальної діяльності та підтримки в освітньому процесі [194]. Забезпечення

допоміжними засобами здійснюється шляхом утворення в закладах спеціальних відділень корекційно-розвиткової роботи (кабінетів, кімнат, класів, майстерень тощо), обладнаних з урахуванням ООП здобувачів освіти [194].

У ЗЗСО передбачена можливість організації спеціальних класів для учнів з ООП. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 №1224, яким затверджено Положення про спеціальні класи для навчання дітей з ООП, такі класи функціонують як окремі освітні групи, призначені для дітей, які потребують корекції фізичного та/або інтелектуального розвитку. Незалежно від форми власності, типу чи підпорядкування закладу, спеціальні класи можуть створюватися з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку та пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату. Для учнів із комплексними порушеннями розвитку передбачено формування окремих спеціалізованих класів [197].

Рекомендовані Міністерством освіти і науки України, навчальні програми та підручники є основою для організації навчання в спеціальних класах. Вчителі-дефектологи й інші педагоги беруть участь у розробці програм і планів навчання для дітей з ООП у спеціальних класах. Для дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату та важкими порушеннями мовлення застосовуються відповідні форми та методи одночасного навчання з реабілітаційними засобами [197].

З метою здійснення підтримки учнів з ООП у ЗЗСО, які навчаються в інклюзивних або спеціальних класах, керівником закладу освіти формується команда психолого-педагогічного супроводу. До її складу залучають фахівців інклюзивно-ресурсного центру, які брали участь у проведенні комплексної оцінки, педагогів ЗЗСО та батьків дітей з ООП. Заклад освіти зобов'язаний також забезпечити усіх учнів з ООП відповідним рівнем підтримки в процесі здобуття ними освіти. Рівень підтримки зазначається у висновку інклюзивно-

ресурсного центру. Виняток становлять учні, які потребують першого рівня підтримки, який визначається ЗЗСО [196].

Зазначимо, що протягом двох тижнів з початку навчання учня з ООП команда психолого-педагогічного супроводу складає індивідуальну програму розвитку (ІПР) учня, яка підписується усіма членами команди, затверджується керівником закладу та враховується педагогічним працівником під час навчального процесу. «Індивідуальна програма розвитку визначає перелік необхідних дитині психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що надаються індивідуально та/або в груповій формі» [202]. Для кожного учня з ІП створюється індивідуальний навчальний план, який є ключовим інструментом у забезпеченні ефективного освітнього процесу. Індивідуальний навчальний план — це офіційний документ, що містить вичерпну інформацію про дитину та перелік освітніх і корекційних послуг, які вона має отримувати. Його розробляє міждисциплінарна команда педагогів і фахівців, яка координує свої дії задля формування цілісної програми підтримки учня. У процесі створення плану активну участь беруть батьки, адже саме вони найкраще знають потреби та особливості своєї дитини. ІНП визначає необхідні адаптації та модифікації освітнього середовища, а також слугує основою для подальшого планування навчальних занять. Такий план розробляється та реалізується індивідуально для кожного учня з ООП [263].

Згідно ІПР з учнями проводяться психолого-педагогічні чи корекційно-розвиткові заняття в індивідуальній чи груповій формах. Розклад цих занять складає керівник закладу [197]. Заклади освіти зобов'язуються забезпечити дітей з ІП допоміжними засобами для навчання [209, с. 68-90].

Зазначимо, що Постановою КМУ № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» врегульовано освітньо-соціальну інтеграцію дітей з ІПР [197] та передбачено впровадження модифікованого й

адаптованого підходів до організації освітнього процесу відповідно до «психологічних та когнітивних особливостей» учня, що навчається.

З метою забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП органи місцевого самоврядування утворюють Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які виконують такі функції:

проводять комплексну оцінку з метою визначення ООП дитини;

розробляють рекомендації щодо освітньої програми для дитини з ООП;

надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги;

педагогічні працівники інклюзивно-ресурсних центрів беруть участь у роботі команд психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у школах і дитсадках;

проводять моніторинг динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік;

надають консультації та методичну допомогу вчителям і вихователям з питань організації інклюзивного навчання;

консультують батьків або законних представників дітей з ООП стосовно зарахування до закладів освіти;

надають психологічну допомогу, проводять бесіди з батьками (законними представниками) дітей з ООП [162; 190].

Держава сприяє створенню необхідних умов для повноцінного розвитку дітей з інвалідністю та психофізичними порушеннями; створює умови для того, щоб зробити їх рівними з іншим громадянам і забезпечити їм повні можливості для життя та розвитку. Відтак, згідно чинного законодавства, дитина з ІП може навчатися також у закладі спеціальному чи навчально-реабілітаційному центрі [43]. Здебільшого, батьки чи законні представники дитини обирають заклад, в якому буде навчатися їх дитина. В окремих випадках це може бути рекомендація спеціалістів, які долучені до обстеження дитини. Звичайно, прерогатива держави лежить в площині інтеграції дітей з ІП в ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Однак, у статті 27 Закону «Про охорону дитинства» зазначено, що для дітей з інвалідністю та

дітей з порушеннями розумового або фізичного розвитку, «які не можуть навчатися в загальних навчальних закладах, створюються спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати), загальноосвітні санаторні школи (школи-інтернати), будинки-інтернати для дітей з інвалідністю, дошкільні та інші заклади, в яких вони утримуються за рахунок держави». При цьому, зарахування дітей до таких закладів освіти відбувається за територіальним принципом [201].

Згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» від 6 березня 2019 р. № 221 «спеціальна школа є закладом загальної середньої освіти, у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», іншими актами законодавства» [198]. Основними завданнями спеціальної школи є: забезпечення здобуття учнями загальної середньої освіти на належному рівні і з урахуванням їх індивідуальних можливостей, створення умов для здобуття освіти шляхом належного кадрового і матеріально-технічного забезпечення, системного психолого-педагогічного супроводу учнів(вихованців), викладання навчальних предметів з урахуванням можливостей учнів шляхом модифікації чи адаптації навчального матеріалу, формування компетентностей для подальшого самостійного життя, надання консультацій батькам учнів та із залучення до освітнього процесу [198].

У структурі спеціальної школи утворюються класи (дошкільні групи) для учнів з легкими порушенням ІР, класи (дошкільні групи) для учнів з помірними порушенням ІР. У разі недостатньої кількості учнів та за умови забезпечення індивідуального підходу в один клас можуть бути зараховані учні з легкими та помірними порушенням ІР [198]. Гранична наповнюваність класів для учнів з легкими порушеннями ІР становить дванадцять осіб; помірними – шість. Спеціальна школа для дітей із порушеннями ІР може

забезпечувати здобуття загальної середньої освіти на одному або на кількох її рівнях: початкова освіта - 1-4 класи; базова - 5-11 класи. Для учнів із порушеннями ІР за наявності відповідної навчально-матеріальної бази може забезпечуватися здобуття профільної середньої освіти шляхом створення 12 і 13 класів.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 серпня 2018 року № 831 «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» визначено механізм зарахування, переведення та відрахування учнів з ООП із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Зарахування до спеціального закладу освіти здійснюється на підставі особисто поданої заяви одним із батьків, законним представником або повнолітньою особою, після чого видається відповідний наказ. До спеціалізованих освітніх установ для дітей з ІП можуть бути зараховані учні з легкими та помірними формами ІП, зокрема діти з синдромом Дауна та розладами аутистичного спектра [195].

Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях здобувачів освіти і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення. Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку [1]. Тоді як вертикальна структура визначається віковими періодами: раннього дитинства (від 0 до 3 років); дошкільний період (з 3 до 6-7 років); період шкільного та професійного навчання (з 6-7 до 16-21 років) [32].

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливостями психофізичного розвитку реалізують програми початкової, основної та

середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

Навчання дітей з ІІ може відбуватися також у навчально-реабілітаційних центрах [199]. У Центрах можуть створюватися класи для учнів, які мають порушення ІР в поєднанні з іншими порушеннями. Клас відкривається за умови наявності не менше чотирьох учнів очної форми здобуття освіти. До одного класу можуть зараховуватися учні різного віку, але якщо різниця їхнього віку становить не більше 2 років [199].

Для повноцінної підтримки дітей з ООП, спеціальна школа та навчально-реабілітаційний центр можуть мати у своєму складі пансіон (аби діти там проживали), дошкільні підрозділи, надавати освітні та корекційно-розвиткові послуги [189].

Висвітлений вище матеріал дає підстави для висновку, що діти з ООП в Україні можуть навчатися у інклюзивних і спеціальних класах ЗЗСО, закладах спеціальної освіти та навчально-реабілітаційних центрах. Однак, у контексті нашого дослідження актуальності набуває розпрацювання механізмів навчання дітей з ІІ у ЗЗСО у процесі реалізації інклюзивного навчання. Цей підхід забезпечує включення дитини з ООП до освітнього процесу з іншими учнями класу ЗЗСО [88]. У результаті таке навчання орієнтоване на індивідуальні потреби кожного учня, яке досягається шляхом розробки спеціальної програми розвитку для кожного учня, внесення змін до навчального матеріалу асистентами вчителів, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних послуг та надання учням засобів корекції психофізичного розвитку [262].

Задля забезпечення дітей з ІІ якісними освітніми послугами вчителі ЗЗСО мають бути готовими до роботи з означеною категорією дітей. Однак, дослідження Д. Корнеліуса та Дж. Балакрішнена [273] підтверджує думку про те, що сьогодні вчителі ЗЗСО не мають достатньої підготовки або взагалі не використовують особистісно-орієнтований підхід у роботі з учнями з ООП. Вони стикаються з першими труднощами, коли створюють власну

освітню траєкторію для кожного учня. Зокрема, щодо планування та організації навчальних програм, корекційно-розвивальної роботи, налагодження та співпраці всіх учасників освітнього процесу. Для урегулювання цього питання, МОН України видало Наказ №1310 від 18.10.2019 року, який затверджує типову програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в ЗЗСО, яка забезпечує формування компетентностей асистентів учителів відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа». Основна мета ЗЗСО – успішно працювати в інклюзивних освітніх середовищах. Педагоги повинні знати стандарти та технології інклюзивного навчання, навчитися створювати програми розвитку, адаптовані до кожної дитини, створити власну програму професійного розвитку та інклюзивного середовища для взаємодії дітей з ООП [199].

Як уже зазначалося вище, діти з ІП, для яких характерними є порушення роботи кори головного мозку, потребують особливого ставлення як в суспільстві, так і в освіті. *Під ІП ми розуміємо стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічного, генетичного ураження кори головного мозку, що впливає на зниження навчальної діяльності, спричиняє проблеми з соціальною адаптацією, труднощі з мисленням, пам'яттю та мовленням.* Зазначимо, що ІП – це первинне порушення, яке не лікується, але піддається корекції [165]. Означена категорія дітей має також проблеми з операціями, такими як аналіз (дозволяє дитині виділити структурні та змістовні зв'язки між предметами навколишнього середовища) і синтез (дає можливість об'єднати зв'язки за певними ознаками). Вони погано засвоюють грамоту, вміння рахувати та розв'язувати задачі, мають проблеми із розумінням пояснень вчителя, проблеми у спілкуванні з дітьми та дорослими тощо [172]. Для забезпечення належної підтримки дітей з ІПР в ЗЗСО з інклюзивним навчанням варто створити інклюзивне освітнє середовище; підвищити кваліфікацію вчителів щодо володіння специфічними методами та технологіями корекційно-розвиткової та виховної роботи; забезпечити

психолого-педагогічний супровід освітнього процесу; використовувати як інноваційні, так і традиційні методи корекційно-розвиткової освіти [46]. Вирішення вище перелічених проблемних аспектів в системі інклюзивної освіти є вкрай важливим, адже кількість дітей з ООП, в тому числі із ІІ у ЗЗСО щороку зростає. Свідченням тому є статистичні дані, які демонструють не тільки зростання залученості дітей з ООП до навчання у ЗЗСО, але й зростання кількості педагогів, які є дотичними до організації інклюзивного навчання та інклюзивного освітнього середовища для учнів з ООП у закладі освіти.

Зазначимо, згідно статистичних даних у 2015/2016 навчальному році в інклюзивних класах ЗЗСО навчалось 2720 дітей з ООП, що становило лише 5,8% від усіх дітей з ООП. У 2016/2017 навчальному році кількість учнів з ООП в інклюзивних класах зроста майже в двічі і становила 4180 осіб. З метою забезпечення кваліфікованої допомоги у засвоєнні навчального матеріалу учнями з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО у 2016/2017 навчальному році до штатних розписів ЗЗСО введено 1825 посад асистентів учителя (тоді як у 2015/2016 навчальному році було всього 994 таких посади) [85].

Як уже зазначалося, значний поштовх у розвитку інклюзивної освіти дало затвердження Закону України «Про освіту» [188], у якому йдеться про те, що незалежно від «встановлення інвалідності» особи з ООП мають право на освіту в усіх типах навчальних закладів. Для цього передбачене запровадження дистанційного та індивідуального навчання, створення спеціальних та інклюзивних груп (класів); надається можливість особам з ООП отримувати корекційно-розвиткову та психологічну допомогу тощо [86]. За таких обставин, мережа спеціальних ЗЗСО у порівнянні з 2020-2021 навчальним роком зменшилась на 9 одиниць і у 2021/2022 н. р. становила 310 закладів (тоді як у 2020/2021 н. р. – 319 закладів) з контингентом 36 294 учнів (до порівняння у 2020/2021 н. р. – 36461 учень), з них 2289 – діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування. Зазначимо, що 257 закладів спеціальної освіти мали пансіони (інтернати), де проживав 29881 учень, з

яких 2066 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [232]. Кількість спеціальних класів у ЗЗСО – 728, в яких навчалося 6179 учнів з ООП.

Натомість, у 2021/2022 н. р. кількість учнів з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась на 7608 осіб і становила 32686 учнів (у 2020/2021 – 25078 учнів). Кількість інклюзивних класів зросла на 4535 одиниць і становила 23216 таких класів, а у 2022/2023 навчальному році їх кількість була 24995 одиниць і у них навчалося 33861 учнів з ООП.

За статистичними даними у 2023/2024 навчальному році в Україні функціонувало 29321 інклюзивних класів, у яких навчалося 40354 учнів з ООП. У 2024/2025 навчальному році – 33397 інклюзивних класів із 47610 учнів з ООП.

Кількості зростання інклюзивних класів сприяло те, що з 2016 року в Україні створюються інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) [194]. Згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 № 545, «інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з ООП віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу» [193]. ІРЦ забезпечують системний, кваліфікований психолого-педагогічний супровід здобувачів дошкільної та загальної середньої освіти.

Аналіз статистичних даних свідчить, що станом на 1 січня 2021 р. в Україні налічувалося 633 ІРЦ, де 151 427 дітей пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку. Де в 2022 р. їх налічувалося 667, а станом на 01 січня 2025 р. створено 700 ІРЦ. В умовах воєнного стану продовжують повноцінно функціонувати 674 ІРЦ, які надають послуги з

проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку, корекційно-розвиткові послуги та здійснюють психолого-педагогічний супровід під час навчання дітей з особливими освітніми потребами в тому числі з числа внутрішньо переміщених осіб. 47 центрів знаходяться на тимчасово окупованій території (Донецька – 8, Запорізька – 22, Луганська – 9, Херсонська - 8). Приміщення 45 ІРЦ були зруйновані/пошкоджені та наразі не можуть використовуватись за цільовим призначенням [231].

Оскільки, у контексті здійснюваного дослідження, нас цікавить питання забезпечення дітей з ІП якісною освітою в інклюзивних класах ЗЗСО на уроках історії, хочемо зазначити, що ефективність цього процесу залежить від можливостей дотримання таких основних принципів: усі діти мають співпрацювати, коли це можливо, незважаючи на труднощі чи відмінності між ними; заклади освіти мають відповідати потребам усіх учнів, пропонувати різноманітні види й форми навчання; розробка ІНП та ІПР, організація заходів, технології викладання, використання ресурсів і вибулова партнерських зв'язків з громадами; залучення додаткових ресурсів для забезпечення дітей з ІП ефективною підтримкою під час навчання історії.

Зазначимо, що навчання історії дітей з ІП в інклюзивних класах ЗЗСО, на нашу думку, має свої переваги, до яких можна віднести те, що:

діти з ІП мають змогу розвивати товариські стосунки з однолітками та виробляти способи взаємодії з колективом, які є соціально прийнятними;

свідоме спілкування з ровесниками впливає на когнітивний, моторний, соціальний і мовний емоційний розвиток дітей;

залученість дітей з ІН до взаємодії з ровесниками сприяє соціалізації, розвитку талантів, інтеграції у суспільство.

У свою чергу, інші діти вчаться бути толерантними до різноманітних людських рис; навчаються будувати й підтримувати дружні стосунки з тими, хто відрізняється від них; допомагають іншим дітям з іншими потребами; підтримують навички винахідливості, творчості та співчуття.

Реалізація основних принципів інклюзивної освіти та свідченням її ефективності у випадку залучення дітей з ІП до інклюзивних класів ЗЗСО на уроках історії є діяльність педагогів. Саме від їхньої готовності до роботи з дітьми з ІП у ЗЗСО з інклюзивним навчанням та уроках історії залежить успішність освітнього процесу та його результативність для всіх учасників.

1.3. Підготовка учителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти в умовах інклюзивного навчання

Сьогодні, в часи російсько-української війни, особливої актуальності набувають знання власної історії, формування українського патріотизму, національної ідентичності та колективної пам'яті. Особливо гострим є питання формування громадянської та історичної компетентності у здобувачів освіти, які у майбутньому зможуть ідентифікувати себе з певною нацією, реалізувати свої права і свободи, впливати на розвиток українського суспільства, знати своє коріння. Вивчення історії у ЗЗСО є одним із найбільш важливих чинників формування не тільки громадянської та історичної компетентності але й соціального досвіду в учнів з ІП. Для означеної категорії здобувачів набуття соціального досвіду через пізнання історичних фактів є важливим для розуміння суспільно-історичних явищ сьогодення, розкриття змісту складних для учнів з ІП явищ та процесів, пізнання історичного контексту розвитку людства, нації тощо [132, с. 52-58]. На уроках історії відбувається формування національної та громадянської ідентичності, що зумовлено необхідністю усвідомлення та засвоєння національно-культурних цінностей українського народу, збереження української нації та історичної пам'яті [228, с. 28-45]. Головну роль у цьому процесі відіграє вчитель як носій цінностей та ідеалів української культури. Його основне завдання сьогодні полягає у тому, щоб допомогти учням аналізувати ситуацію, сформувати національну та громадянську ідентичність через

вивчення української культури, традицій та мови, засвоїти цінності та переконання громадянського суспільства. Ускладнюється робота вчителя історії у контексті роботи з дітьми з ІП, адже потребує від педагога не тільки оволодіння предметно-методичною компетентністю, методикою її навчання дітей у ЗЗСО, але й належного рівня сформованості інклюзивної компетентності і, в цілому, готовності до навчання історії дітей з ІП. За таких умов якісна підготовка вчителів до роботи з дітьми з ІП має бути важливим компонентом їх підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО).

Варто розуміти, що формування громадянської та історичної компетентності у нормотипових учнів та учнів з ІП на уроках історії у ЗЗСО відкриває нові можливості для професійного розвитку вчителів, дозволяючи їм розширити свої знання про закономірності розвитку дітей та напрацювати свою власну педагогічну позицію, налагодити взаємодію із усіма учасниками освітнього процесу. У процесі останньої вчитель отримує нове розуміння проблеми, з якою стикаються нормотипові діти та діти з ІП і створює план їх психоосвітньої підтримки. При цьому, перед педагогами мажор постають нові виклики, з якими їм доводиться справлятися. Одним із яких є дискримінаційне ставлення та скептицизм по відношенню до учнів з ІП. Вчителям, підготовленим для роботи у ЗЗСО, важко усвідомити, що інколи навчання дитини з ІП соціально-побутовому орієнтуванню, формування соціального досвіду є важливішим, а ніж академічні знання. Педагоги надають перевагу тому, щоб дати знання в рамках тих предметів, які вони навчають і не сприймають за навчання потребу в опануванні повсякденними життєвими навичками. Відтак, вчителі масових шкіл можуть бути не в змозі, або не достатньо компетентні, навчити дітей навичкам повсякденного життя, які є вкрай необхідними та допоможуть їм стати незалежними у подальшому. Адже, для цього мають знати психолого-педагогічні особливості дітей з ІП залежно від складності порушення, те як створити сприятливе середовище в інклюзивному колективі, запобігти конфліктам в освітньому середовищі,

знати, наскільки важливо залучати дітей з ІП до навчального процесу та бути емоційно позитивним.

Здобуття знань, умінь щодо особливостей організації та реалізації інклюзивного навчання у ЗЗСО, формування особистісних якостей, включаючи психолого-педагогічні та анатомо-фізіологічні аспекти, а також засвоєння стратегії, тактик поведінки, подолання стереотипів та професійних установок є важливими умовами готовності педагогів до роботи з дітьми з ІП [256]. З цієї причини підготовка вчителів має включати доступ до опанування навчальними дисциплінами з інклюзивної освіти, нейродиверсивних особливостей розвитку дитини та отримання відповідної практичної підготовки тощо [248, с. 291].

У контексті здійснюваного дослідження варто пролити світло на розуміння поняття «готовність», «готовність педагога», «готовність вчителя історії» та «готовність вчителя історії до роботи з дітьми з ІП».

Серед зарубіжних і вітчизняних дослідників немає єдиного бачення щодо трактування змісту готовності. Так, у Великому тлумачному словнику української мови «готовність» визначена як стан готового; бажання зробити що небудь [30, с. 45]. Натомість, М. Дяченко, Л. Кандибович розглядають готовність як єдність професійно важливих якостей особистості й настрою на майбутню діяльність [48, с. 158].

Готовність можна трактувати як стан, коли людина чи організація готові до виконання певних завдань або реагування на певні події. Це включає підготовку, знання, вміння і ресурси, необхідні для ефективного виконання завдань або подолання викликів. Готовність також може стосуватися фізичних, психологічних або організаційних аспектів; у контексті особистості або команди – готовність до дії, вивчення нового, розвитку і підтримки продуктивних стосунків.

Різні підходи до тлумачення означеного поняття пропонують у своїх працях науковці у сфері педагогіки та психології. Зокрема, В. Войтко «готовність» розглядає як стан, при якому організм краще пристосовується до

асоціювання певних поєднань стимулів і реакцій [37, с. 63]. С. Гончаренко – як цілісне особистісне утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується [51, с. 128]. О. Отич зазначає, що готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності [173, с. 86]. Л. Бекірова трактує готовність як прояв граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції [9, с. 18].

Постановка мети на основі потреб і цілей або усвідомлення людиною окресленого завдання є основою для формування готовності до діяльності. Наступним кроком є розробка стратегії, моделей і схем подальшої діяльності. Після цього людина починає готуватися, виконує певні завдання, порівнює хід роботи та проміжні результати з окресленою метою [219, с. 98-99].

Визначено, що готовність виникає внаслідок набуття досвіду людиною, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї. Саме готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Саме така готовність діє й проявляється постійно та становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна або тимчасова готовність характеризується нестійкістю й піддається впливу багатьох чинників, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації. У педагогічному аспекті важливою є саме тривалий стан готовності до діяльності. Насамперед це визначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається розвитку й може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Будучи стійкою, готовність дає змогу досягати стабільних результатів у педагогічній діяльності [176; 181, с. 114].

Зазначимо, що зростання інтересу до проблеми професійної готовності особистості особливо помітно зросло у 20-40 роки ХХ ст. Для нас актуальним

є трактування змісту готовності у контексті підготовки учителів. Г. Троцько визначає означене поняття як «цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися» [241, с. 26-31]. У наукових дослідженнях А. Ліненко та О. Пехота, доведено, що професійно педагогічна готовність як якісне новоутворення формується тільки у процесі творчої діяльності [180, с. 162].

Ю. Пелех готовність педагога до професійної діяльності розглядає як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами [177, с.18-24]. Близьким для нас є визначення готовності до професійно-педагогічної діяльності, запропоноване С. Чупахіною, яка вважає означений феномен «цілісним, стійким новоутворенням із взаємопов'язаних й взаємозалежних компонентів, які забезпечують здатність до виконання самостійної функції фахівця» [254].

Зазначимо, що готовність педагога до роботи в ЗЗСО з інклюзивним навчанням є єдиним, особистісним утворенням, що включає професійні, особистісні, психологічні якості особистості, що забезпечують результативність діяльності; орієнтацію на людину як цінність, ціннісне ставлення, прийняття цінностей іншого з його особливими можливостями та потребами [143, с. 15-17].

Процес формування готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі відбувається протягом всього життя [207, с. 84-86] та включає психологічну, фахову, методичну та організаційну складові. Робота з дітьми з ООП у закладах освіти вимагає від вчителя сформованості професійної та інклюзивної компетентностей. На думку Л. Прядко працювати

з дітьми з ООП мають вчителі, «які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні розв'язати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у професійній діяльності, розуміють специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіям навчання таких дітей, ефективно взаємодіють у навчальному закладі і з соціумом» [208, с. 88-89].

Зазначимо, що формування готовності вчителя історії до роботи у ЗЗСО передбачає розвиток у нього професійних знань, педагогічних умінь та особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Важливим є опанування методикою викладання історії, знання психології та педагогіки, а також розвиток навичок роботи з різними джерелами інформації та сучасними технологіями. У контексті роботи з *учнями з ІП у ЗЗСО* *готовність вчителя історії* трактується нами як складне інтегративне утворення, що містить, окрім сформованості на належному рівні предметно-методичної компетентності, додаткові комплексні знання і навички, зорієнтовані на розуміння системи інклюзивної освіти й особливостей її організації, вміння адаптувати освітній процес, навчальний матеріал і методики відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини з ІП; здатність розуміти та враховувати в освітньому процесі особливості розвитку учнів з ІП, застосувати традиційні та інноваційні методи навчання та співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу.

Основними аспектами готовності вчителя історії до роботи з учнями з ІП є:

розуміння інклюзивної освіти: знання принципів інклюзії, організації інклюзивної освіти у закладі освіти, концепції рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів; розуміння та врахування в навчальному процесі індивідуальних освітніх потреб кожного учня та особливостей їх розвитку; створення інклюзивного освітнього середовища: формування позитивного ставлення до дітей з ІП у класі, пояснення особливостей їх розвитку іншим

учням, забезпечення сприятливої атмосфери на уроках, де кожен учень відчуває себе прийнятим та цінним, алування дітей з ІП до активної участі в освітньому процесі, створення ситуацій для соціальної взаємодії;

знання про порушення інтелектуального розвитку: розуміння причин, що призвели до цього порушення, а також їх проявів, включаючи їх класифікацію та вплив на пізнавальні процеси, такі як пам'ять, увагу, мислення та мовлення, знання про потенційні проблеми з навчанням і соціалізацією дітей з ІП; розуміння різних видів ІП і ступеня їх складності; знання особливостей розвитку та психолого-педагогічних характеристик учнів з різними видами ІП; вміння розпізнавати потреби учнів з ІП в навчальному процесі;

методи та прийоми роботи з учнями з ІП: індивідуалізація та диференціація навчання: адаптації навчального матеріалу, завдань, методів навчання до індивідуальних особливостей учнів з ІП; використання допоміжних технологій: спеціальне обладнання, програмне забезпечення, дидактичні матеріали, що полегшують навчання, використання різних підходів для покращення пізнавальних процесів, мовлення, соціальних навичок і самообслуговування, створення ситуацій успіху, надання позитивного підкріплення та використання ігрових і наочних методів навчання виховувати здатність до самообслуговування та самостійності; модифікація середовища: адаптація простору, меблів, обладнання, щоб забезпечити доступність та комфорт для учнів з ІП; внесення змін у методи подачі матеріалу, посібники та форми оцінювання, зберігаючи при цьому навчальні цілі; модифікація навчальної програми: спрощення змісту навчальної програми та зниження рівня вимог відповідно до індивідуальних можливостей учня з ІП;

співпраця з командою психолого-педагогічного супроводу: робота з асистентом вчителя, психологом, вчителем логопедом, іншими фахівцями для надання комплексної підтримки учням з ІП; психологічна підтримка: створення атмосфери довіри, підтримки, позитивного ставлення до учнів з

ІІ, розвиток їхньої самооцінки та впевненості; участь у розробці індивідуальної програми розвитку (ІІР) та контроль за її виконанням;

співпраця з батьками: залучення батьків до освітнього процесу, інформування про досягнення та труднощі учнів з ІІ; встановлення відкритого та довірливого спілкування з батьками; інформування про досягнення та труднощі дитини, спільний пошук шляхів вирішення проблем;

професійний розвиток педагога: постійне підвищення кваліфікації в галузі інклюзивної освіти; вивчення нових методів, технологій та підходів до навчання учнів з ІІ, участь у семінарах, тренінгах, конференціях з питань інклюзивної освіти, розвиток емоційного інтелекту, терпіння та емпатії, здатність до рефлексії та самооцінки.

Вчитель історії, який готовий працювати з учнями з ІІ має, не лише володіти знаннями та навичками з предмету, але й мати позитивне ставлення до інклюзії, прагнути створити можливості для розвитку кожного учня, особливо з ІІ.

На думку Н. Фіголь, критеріями оцінки готовності педагогів до роботи в ЗЗСО з інклюзивним навчанням є: «усвідомлення необхідності виконання соціально-педагогічної діяльності; готовність до подолання невдач; упевненість у тому, що виконана діяльність принесе позитивні результати; знання фахових і методичних матеріалів; здатність до професійної рефлексії; здатність до реактивного мислення для вирішення нестандартних ситуацій; почуття творчості; наявність особистісно значущих понять» [246]. Ці критерії варто доповнити сформованістю здатності орієнтуватися в особливостях розвитку дітей з ІІ, застосовувати прийнятні форми і методи задля досягнення позитивного результату навчання у контексті визначення критеріїв оцінки готовності педагога до роботи з означеною категорією дітей.

Індивідуалізація навчання через диференціацію потреб є основою навчання учнів з ІІ у всьому світі, згідно з багатьма дослідженнями вчених-практиків, зокрема Р. Сірко та ін. Врахування особливостей кожної дитини з ІІ під час навчання, акцент створенні можливостей застосування знань на

практиці та полісенсорному пізнанні є важливими при цьому, адже у цієї категорії учнів є проблеми з плануванням своєї діяльності та низький рівень навчальної мотивації [282]. Важливо, щоб педагог демонстрував високий рівень самоконтролю; привентував появу негативних емоцій і виникненню конфліктів; вмів володіти собою й адаптуватися до складних, несподіваних ситуацій; сприяв підтримці навчальної діяльності учня з ІП.

Аналіз основних підходів до розуміння змісту поняття готовності вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти дозволив виокремити такі структурні компоненти означеного феномену:

психологічний, основу якого становить система мотивів, станів, знань, умінь, навичок, досвіду роботи, а також особистих якостей, які дозволяють педагогу успішно виконувати свою професійну діяльність [13].

організаційний, що полягає в здатності вчителя забезпечити освітній процес для дітей з ІП, включаючи підготовку індивідуальних навчальних планів [56];

навчально-розвивальний, що передбачає вміння будувати урок з урахуванням потреб учнів з інтелектуальними порушеннями, враховуючи їх можливості та темпи засвоєння знань [56; 266].

діагностичний, що включає вміння оцінювати навчальні досягнення учнів, аналізувати їх розвиток та виявляти труднощі, що виникають [57].

прогностичний, в основу якого покладено визначати рівень досягнень кінцевих цілей, передбачених індивідуальним навчальним планом [56; 266];

консультативний, що визначає здатність вчителя надавати консультації батькам та іншим фахівцям щодо навчання та розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями [258].

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що більшість українських науковців в структурі готовності виділяють такі компоненти: знаннявий (когнітивний), діяльнісний (операційно-діяльнісний, операційний, процесуально-операційний, діяльнісно-творчий), мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), особистісний (особистісно-рефлексивний,

особистісно-індивідуальний) [31, с. 122; 64, с. 165-167; 98, с. 121; 174, с. 57-60; 261, с. 46; 99].

Проаналізувавши зміст «готовність вчителя історії до навчання учнів з ІП» вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти у структурі означеного поняття:

когнітивний - знання, уміння та навички, які необхідні для педагогічної діяльності з дітьми з ІП на конкретних уроках;

операційно-рефлексивний - уміння застосовувати знання та вміння на практиці, планувати та проводити уроки історії для нормотипових дітей та дітей з ІП, організовувати навчальну діяльність учнів, використовуючи різні прийоми та методи, оцінювати результати навчальної діяльності, адаптовуватися до нових умов, вимог, навчальних програм та контингенту учнів з ІП; здатність аналізувати свою педагогічну діяльність на уроках ;

мотиваційний, основою якого становитиме мотивація до педагогічної діяльності, ціннісні орієнтації вчителя, ставлення до професії, учнів з ІП та навчального процесу; здатність ефективно спілкуватися з учнями з ІП, педагогами та батьками, створювати позитивну атмосферу для подальшої роботи.

Готовність до педагогічної діяльності є результатом професійної підготовки [146]. Відтак, формування готовності вчителів до роботи з дітьми з ІП у ЗЗСО з інклюзивним навчання відбувається в системі вищої педагогічної та післядипломної освіти. За таких умов у сучасній системі професійної підготовки учителів у закладах вищої освіти та вчителів в системі післядипломної освіти необхідно створити умови для отримання здобувачами знань, вмінь і навичок щодо особливостей роботи в інклюзивному освітньому середовищі з учнями з ІП.

Зазначимо, що підготовка вчителів – це процес формування професійних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, який включає здобуття теоретичних знань, практичну підготовку та постійний професійний розвиток [80; 185].

На думку Т. Садової, професійно-педагогічна підготовка учителів до фахової діяльності – це цілісна система взаємодіючих структурних і функціональних елементів, які можуть забезпечити достатній рівень готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності. Системність, цілеспрямованість і процесуальність є основними характеристиками цієї підготовки. Єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних єдиною платою; внутрішня організація, яка характеризується зв'язками та залежно між окремими компонентами системи є її основними елементами [215]. Як систему організаційних і педагогічних заходів «професійну підготовку» розглядає Т. Танько, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, а також системи знань, навичок, умінь і професійної готовності. На думку науковця, це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати [234].

О. Попова вважає, що підготовка вчителів – це процес, у ході якого здійснюється навчання (виховання) здобувача, формування його особистості та набуття ним необхідних знань, умінь і навичок [183]. Натомість В. Семиченко розглядає професійну підготовку в трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення фахівців; як мету та результат діяльності навчального закладу; і як сенс участі студентів у освітній діяльності [221].

Л. Поліщук розуміє професійну підготовку вчителів як цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічного впливу як під час навчання, так і поза ним. Це сприяє розвитку професійно значущих особистісних якостей і оволодінню професією та спеціальністю [182].

Вітчизняні дослідники, такі як Н. Ашиток [6], З. Удич [243] та ін. досліджують проблему системної підготовки фахівців освітянської галузі до роботи з дітьми з ООП. С. Чупахіна [258] та З. Ленів [143] звертають увагу на необхідність розвитку відповідних компетентностей педагогів для роботи в умовах інклюзії, а також на спеціально, методично обґрунтоване програмне

забезпечення. С. Альохіна [4] І. Демченко [63] та інші стверджують, що вчителі мають бути готові працювати в інклюзивному середовищі, використовуючи різноманітні цифрові, інтерактивні та проєктні освітні технології [111]. Важливо також їм відійти від традиційних ролей та перейти до більш інноваційних – транслятора знань, тьютора та коуча – у процесі роботи з дітьми з ООП в системі інклюзивної освіти. Це вимагає як теоретичного осмислення змісту практичної підготовки учителів, так і вибору ефективних форм і методів професійної підготовки [277].

Долученість до системи інклюзивної освіти також значно розширює спектр функцій вчителів. Крім основних (дидактична, виховна і розвивальна), педагог, який працює з учнями з ООП має оволодіти також додатковими, такими як: діагностична (діагностика можливостей і потреб дитини), корекційно-розвиткова (добір і психолого-педагогічні заходи для виправлення або послаблення дефектів психофізичного розвитку дітей, їх адаптації та соціалізації), інклюзивна (зміна та адаптація навчальної програми відповідно до можливостей дитини з психофізичними порушеннями здатності до навчання і виховання). Для їх реалізації учитель має мати глибокі знання з фахової дисципліни, методики її викладання, навички навчально-виховної та розвивальної роботи як із нормотиповими учнями, так і з учнями з ООП. Як внаслідок, вчителі мають отримати «...не лише загальну професійну, але й спеціалізовану підготовку з інклюзивної та корекційної педагогіки та психології» [67].

У процесі професійної підготовки учителів у ЗВО необхідно не тільки формувати знання з психології та педагогіки, але й стимулювати розвиток творчих здібностей, здатності генерувати нові ідеї та використовувати гуманістичний підхід до навчання, який базується на ідеях співпраці, діалогу та розуміння внутрішнього світу кожної дитини.

У своїх роботах А. Колупаєва підтверджує той факт, що в інклюзивному освітньому середовищі ефективність навчання, корекційно-розвиткової та лікувально-профілактичної роботи значною мірою залежить

від співпраці педагогів і різнопрофільних фахівців (соціального педагога, спеціального педагога, медичного працівника, психолога та ін.). Ця команда фахівців працює разом, щоб оцінити стан розвитку кожної дитини з ООП, розробити плани, реалізувати їх разом з дитиною, вирішити питання залучення до команди інших фахівців, планувати додаткові послуги, аналізувати результати спільної діяльності, оцінити її, а також підвищувати свою кваліфікацію [110; 111; 112].

Важливо зазначити, що сформованість певного рівня готовності вчителя історії до навчання дітей з ІІІ транслюється через набуття відповідних професійних компетентностей.

Сьогодні прийнято вважати, що «компетентність» є основним інструментом модернізації змісту освіти, оскільки вона об'єднується в собі інтелектуальні навички, а також знання та знання, які стосуються різних сфер професійної діяльності. Компетентність – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь і інших особистих якостей, які визначають здатність людини ефективно виконувати свої професійні та/або навчальні обов'язки [167; 94].

У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентність розуміється як набути у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [66].

На думку Н. Мойсеюк, компетентність – це «якість особистості, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері [165]. О. Антонова та Л. Маслак вважають, що це поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, яке складає мінімальну готовність людини до вирішення практичних завдань [5, с. 101].

У нашому дослідженні розуміємо компетентність як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності та готовності до професійної діяльності, заснованої на попередньо набутих знаннях і досвіді. Дослідження В. Синенка містить детальний аналіз сутності професійної компетентності

вчителя. Він стверджує, що професійну підготовку фахівця слід відрізнити від професійної компетентності. Науковець вважає, що «педагогічна компетентність» є частиною педагогічної науки. Професійна педагогічна компетентність відображає основні характеристики та зв'язки, які відрізняються у кожній галузі педагогічної науки. Професійна компетентність учителя визначається, як цілісне утворення, що поєднує належний рівень професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які виявляються у процесі педагогічної діяльності є отриманим елементом дослідження В. Синенка [144].

В. Галушак професійну компетентність розуміє як «здатність здійснювати функціонально спрямовану діяльність і частіше пояснюється за допомогою таких категорій, як-от: «готовність», «професіоналізм», «уміння», «здібність» [276], В. Петрук [178] та В. Тернопільська [239] як «комплекс знань, умінь і навичок, необхідних у професії, які сприятимуть виконанню поставлених завдань певного рівня»; В. Журба, О. Драган [284] – «інтегративне утворення особистості, що поєднує сукупність знань, умінь, досвіду, навичок, здібностей, а також готовність особистості діяти у складній ситуації та здатність вирішувати професійні завдання, досягаючи кращих результатів у праці, розвиваючи ставлення до професії як до цінності».

Зазначимо, що професійна компетентність фахівця є багатоаспектним, інтегральним явищем, комплексом знань, умінь і навичок, які відображають якісну характеристику ого діяльності з розумінням кінцевого результату. Ми професійну компетентність розглядаємо як інтегральну якість особистості, яка виявляється у здатності здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог посади.

Різновидом професійної компетентності є професійна компетентність вчителя, яку науковці Є. Чернишова [238], Л. Воронюк [40] розглядають як професійно-особистісну характеристику; ціннісне утворення, яке поєднує знання і навички з фаху та якості особистості; факт володіння певним предметом і професійно-педагогічними якостями; якість дії, що забезпечує

ефективність розв’язання професійно-педагогічних проблем і завдань, які виникають у процесі навчальної діяльності; засіб для виконання покладених на педагога професійних зобов’язань. На думку Я. Баранець [8] професійна компетентність вчителя – це властивість особистості, що проявляється у здатності до педагогічної діяльності; спроможності ефективно діяти та розв’язувати ситуації, що виникають у професійній діяльності. На думку І. Кучеренко [138] професійна компетентність вчителя – це «інтегральна єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок і досвіду навчально-методичної роботи, здатності креативно розв’язувати професійно-життєві завдання, необхідні для якісного проєктування навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності». А. Таранець [236] розглядає означене поняття як «інтегративна якість, що охоплює рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками й такими компонентами професійної майстерності, як професійні здібності і професійно важливі якості особистості».

У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» подано перелік ключових трудових і професійних компетентностей, якими має володіти вчитель ЗЗСО: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна, здоров’язбережувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична компетентності, компетентність педагогічного партнерства, здатність до навчання впродовж життя [205].

Сучасні визначення професійної компетентності вчителя визначають здатність вчителя поєднувати знання, вміння, досвід, особистісні якості та професійну майстерність для досягнення освітніх цілей і розвитку учнів. Вона охоплює не лише академічні знання, але й педагогічні, психологічні та методичні навички, а також здатність до творчості та саморозвитку [7; 99; 281].

Аналіз різних підходів до визначення змісту професійної компетентності вчителя дав підстави стверджувати, що це інтегративна

якість особистості фахівця, яка відображає оволодіння професійно-педагогічними знаннями і вміннями, педагогічним досвідом і здібностями для здійснення ефективної взаємодії з усіма здобувачами освіти у процесі педагогічної діяльності.

Професійна компетентність вчителя історії формується у процесі підготовки у ЗВО за освітніми програмами спеціальності «Середня освіта. Історія» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти із врахуванням норм професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». На думку А. Єрмоленко вчитель історії – «це людина, здатна вибудувати траєкторію свого духовного й особистісного професійного розвитку, пов'язаного з освоєнням і вибором культурних смислів історичного розвитку, самовизначенням у системі цінностей педагогічної діяльності» [74]. Професійна компетентність учителя історії є узагальненим результатом поєднання знань, умінь і навичок із власне навчального предмету і методики його викладання, базових знань з педагогіки та педагогічного досвіду. На навчанні історії дітей з ІІІ вчителю варто додатково опанувати знаннями, вміннями та навичками, необхідними для роботи з означеною категорією. Від так, важливості набуває формування саме *інклюзивної компетентності* у процесі підготовки вчителя історії у ЗВО.

У Законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» інклюзивна компетентність визначається як здатність педагогів створювати інклюзивне освітнє середовище, забезпечуючи рівний доступ до навчання для всіх учнів, враховуючи їхні індивідуальні потреби, і надаючи підтримку, яку вони потребують. Це включає розуміння спеціальних освітніх потреб, здатність адаптувати навчальні матеріали та методики, а також співпрацю з іншими фахівцями та батьками, щоб гарантувати, що кожна дитина навчається добре [203].

У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» інклюзивну компетентність окреслено як вимоги до знань, умінь і

навичок, якими повинен володіти вчитель для забезпечення якісного освітнього процесу для всіх учнів, в тому числі з особливими освітніми потребами [204].

С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакова, І. Хафізулліна та М. Чайковський інклюзивну компетентність визначили як обсяг знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання відповідно до особливостей осіб з ООП та інтеграції їх у середовище ЗЗСО, створюючи умови для розвитку та саморозвитку [209, с. 94-96; 227, с. 222]. Ю. Бойчук – як інтегративно-особистісне утворення, яке дозволяє їм реалізувати свої професійні обов'язки в процесі інклюзивного навчання. Зважаючи на різні освітні потреби учнів, інклюзивне навчання забезпечує їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для розвитку та саморозвитку, а також забезпечуючи їхнє володіння здоров'язабезпечуючими технологіями [11]. З. Фалинська трактує інклюзивну компетентність як сукупність суб'єктивних якостей особистості, які базуються на комплексі компетенцій, які дозволяють професійно-педагогічній діяльності виконуватися ефективно в сучасних умовах інклюзивної освіти [245, с. 406-408].

Н. Клименюк пов'язує «інклюзивну компетентність» із інтегративно-особистісною професійною підготовкою, яка дозволяє фахівцям здійснювати професійну діяльність у контексті інклюзивного виховання, створюючи умови для розвитку їх особистісних і соціальних потенцій [100, с. 78].

О. Кучерук вважає інклюзивну компетентність педагогічних працівників інтегративно-особистісним утворенням, ще обумовлює здатність виконувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби особи з ООП, забезпечуючи включення їх в освітнє середовище та створюючи умови для їх розвитку та саморозвитку. Інклюзивні можливості педагогів належать до рівня спеціальних професійних компетентностей [138].

Є. Клопота та О. Ротко виділяють основні змістовні та функціональні елементи в інклюзивній компетентності, що є частиною професійної компетентності педагога [100]. М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як інтегративну особистісну якість, яка впливає на здатність вчителів задовольнити освітні потреби учнів з ООП і створити умови для їхнього повноцінного розвитку.

Т. Соловей і М. Чайковський [227, с. 223] виокремили у структурі інклюзивної компетентності педагога такі компоненти:

мотиваційний: інтерес, спонукання, переконання, ідеали педагога;

когнітивний: знання щодо освітньої діяльності дітей з ООП, стратегії, особливості й технології роботи з ними;

операційний: вміння застосовувати стратегії, технології й методи інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;

рефлексивний: самоцінювання результатів педагогічної діяльності у контексті підвищення рівня інклюзивної компетентності.

Безумовно, у вчителя історії має бути сформована професійно-методична компетентність, яка характеризується здатністю постійно вдосконалювати свої здібності та навички викладання, а також володінням вільним, постійно оновлюваним теоретичним матеріалом, що сприяє підвищенню продуктивності навчання та позитивним виховним результатам. Розроблення вчителями нових підходів до викладання історії є важливим показником високого рівня їхньої педагогічної майстерності. В основі громадянської свідомості лежить розуміння того, що педагог виступає провідником у формуванні свідомого та патріотично налаштованого громадянина. Особиста культура вчителя передбачає застосування індивідуально орієнтованого підходу до кожного учня, що є ознакою справжнього професіонала. Учитель здобуває авторитет і стає прикладом для наслідування тоді, коли здатний глибоко розуміти багатогранний внутрішній світ людини. Гуманістична спрямованість навчального процесу ґрунтується на визнанні кожного учня як

неповторної особистості з власними проблемами та потребами, розглянутими у контексті історичних подій [268; 96; 281].

З огляду на викладене вище зазначимо, що закладам вищої освіти важливо зорієнтувати процес підготовки вчителів історії першого та другого рівнів вищої освіти і програми післядипломної освіти до роботи з дітьми з ІП у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з дослідження проблематики, а також узагальнення вітчизняного та закордонного досвіду інклюзивної освіти дозволяє визначити її роль на сучасному етапі розвитку й означити як систему яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини. У свою чергу аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема підготовки вчителів до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим питанням для розвитку інклюзивної освіти, гуманізації навчального процесу та досягнення рівного доступу до якісної освіти.

Створення та прийняття усіх нормативних і законодавчих документів у світі та ратифікованих в Україні мають важливе значення для розвитку інклюзивної освіти оскільки кількість учнів з особливими освітніми потребами постійно зростає, що актуалізує важливість питання включення цих дітей до системи освіти. Як наслідок, зростає також потреба в збільшенні кількості кваліфікованих вчителів. Підготовка цих кадрів є одним з основних завдань трансформації інклюзивної освіти.

Питанням термінології є досить важливим оскільки поряд з деякими затвердженими у чинному законодавстві визначеннями, зокрема «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами», немає єдності у розумінні базових

понять у науковців, які досліджують означену проблематику. У розділі визначено сутність понять «готовність», «готовність педагога», «готовність вчителя історії», «готовність вчителя історії до роботи з дітьми з ІП».

Виділено основні компоненти готовності вчителя історії до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями: *когнітивний* в основу якого покладено досвід, майстерність, здібності, які необхідні для навчання дітей з ІП на конкретних уроках; *операційно-рефлексивний* - застосування набутих знань, вмінь на практиці, розробляти ефективні прийоми та методи для навчання історії для дітей з ІП, організовувати навчальну діяльність учнів, оцінювати результати навчальної діяльності, адаптовуватися до нових умов, вимог, навчальних програм та контингенту учнів з ІП; здатність аналізувати свою педагогічну діяльність на уроках; *мотиваційний*, основу якого становить мотивація до педагогічної діяльності, вміння знаходити здатність ефективно спілкуватися з учнями з ІП, педагогами та батьками, створювати сприятливу атмосферу для подальшої роботи. Визначено, що готовність вчителя до роботи з дітьми з ІП формує психологічну, фахову, методичну та організаційну складові.

Виокремлено основні компетентності, сформованість яких у вчителя історії сприяє навчанню дітей з ІП (*професійна та інклюзивна компетентність*) у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, в основу яких покладено знання предмету, особливостей дітей з ІПР, методи адаптації навчального процесу, вміння створювати позитивну атмосферу в класі, розуміння і вміння створювати сприятливе інклюзивне середовище для кращого засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз структури професійної підготовки вчителів історії до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, а також розроблення критеріїв і показників оцінювання рівня її сформованості становить важливий напрям дослідження. Актуальним є також розробка програми підготовки, визначення та наукове обґрунтування педагогічних умов, що

забезпечують ефективну підготовку таких фахівців, а також моделювання процесу їх практичної реалізації.

Основні положення першого розділу дисертаційного дослідження викладено в публікаціях автора [17; 18; 20; 21; 23; 24; 25].

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Дослідження стану готовності студентів закладів вищої освіти до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку історії

За результатами аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження та власного практичного досвіду нами висуното гіпотезу щодо того, що як у випускників ЗВО так і у вчителів історії, вже працюючих у ЗЗСО з дітьми з ІП, не сформована належним чином готовність до навчання цієї категорії учнів. Відтак, перед нами постало питання перевірки стану готовності випускників ЗВО до навчання дітей з ППР історії. А також, за результатами цієї перевірки розробити програму задля підвищення рівня предметно-методичної та інклюзивної компетентності у педагогів з метою забезпечення належного рівня викладання означеного предмету у ЗЗСО для учнів з ІП. З цією метою нами проведено педагогічний експеримент.

Хід та етапи експерименту. Педагогічний експеримент тривав упродовж 2021–2025 років і містив такі етапи: підготовчий, дослідницький і контрольний (рис. 2.1).

На підготовчому етапі (2021–2022 рр.) визначено актуальність, мету, об'єкт, предмет, завдання, обґрунтовано категоріальний апарат дослідження; здійснено аналіз базових понять дослідження, таких як «діти з особливими освітніми потребами», «діти з порушеннями інтелектуального розвитку», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», вивчено особливості навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти та основні підходи до викладання історії для учнів означеної категорії. На цьому етапі проаналізоване чинне міжнародне та українське законодавство у сфері інклюзивної освіти, на теоретичному рівні

обґрунтовано сутність та структуру готовності вчителя історії ЗЗСО до навчання дітей з ІП.

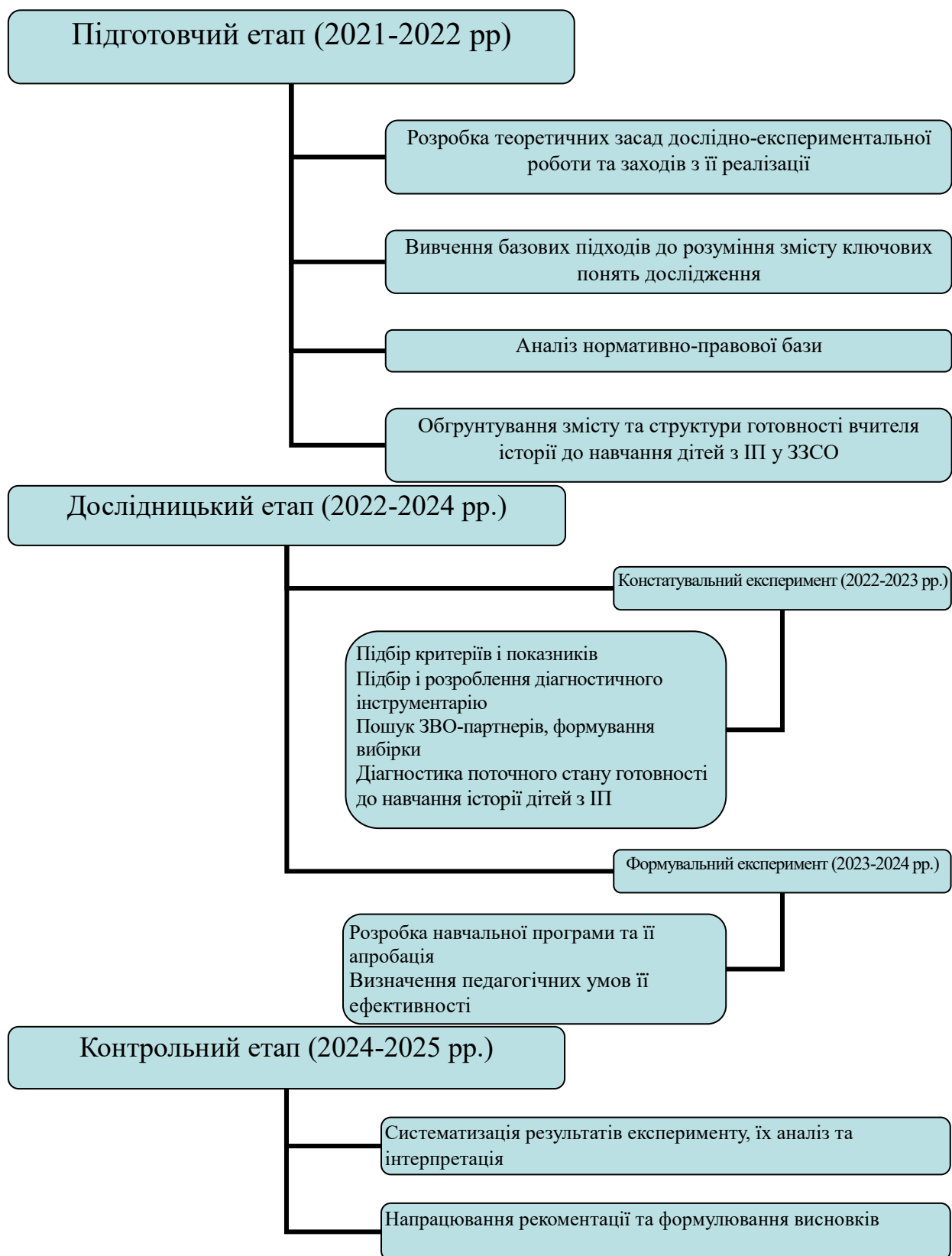


Рисунок 2.1. Хід та етапи дослідно-експериментальної роботи

Дослідницький етап (2022-2024 рр) розділено на дві частини, що передбачали проведення констатувального та формувального експериментів.

Мета констатувального експерименту, який проходив у 2022-2023 рр., полягала у підборі критеріїв і показників відповідно до визначених нами компонентів готовності вчителів історії до навчання дітей з ППР; розробці діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості означеного феномену; пошуку та залучення ЗВО для виявлення поточного стану готовності студентів спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання історії дітей з ПП; формування вибірки із числа студентів 4 курсу спеціальності «Середня освіта. Історія» для участі в констатувальному експерименті; з'ясування поточного стану готовності до навчання історії дітей з ПП учасників дослідження; підготовка до формувального експерименту.

Формувальний експеримент тривав впродовж 2023-2024 рр. і передбачав розробку та реалізацію програми підготовки вчителів історії до навчання дітей з ППР у ЗЗСО та визначення педагогічних умов, за яких ця програма була б більш ефективною.

Контрольний етап формувального експерименту (2024-2025 рр.) передбачав проведення контрольного зрізу з метою діагностики стану готовності студентів 4 курсу спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у ЗЗСО після опанування розробленої нами програми; порівняння результатів діагностичного та контрольного зрізів за попередньо визначеними методиками; формулювання висновків щодо ефективності впровадження програми формування готовності вчителів історії до навчання дітей з ПП у ЗЗСО при дотриманні визначених педагогічних умов, напрацювання рекомендацій для ЗВО з метою покращення освітніх програм спеціальності «Середня освіта. Історія» задля підготовки вчителя історії до навчання дітей з ПП у ЗЗСО.

З метою визначення готовності вчителів історії до роботи з дітьми з ППР в рамках даного дисертаційного дослідження була сформована вибірка

учасників з урахуванням усіх потрібних для цього факторів (цільова аудиторія, методи відбору, репрезентативність, розмір вибірки, методи збору даних тощо).

У констатувальному експерименті взяло участь 216 студентів 4 курсу спеціальності «Середня освіта. Історія» освітнього рівня бакалавр 2022 року випуску Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (56 осіб), Волинського національного університету імені Лесі Українки (55 осіб), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (42 особи) та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івані Франка (63 особи). Відбір респондентів мав добровільний і не ймовірнісний характер, оскільки передбачав виокремлену групу учасників. У дослідженні взяли участь студенти четвертих курсів з різних регіонів України, що дозволило врахувати регіональну специфіку дидактичних і методичних аспектів підготовки вчителів історії для реалізації тих завдань, які передбачає дисертаційна робота. Головними методами збору інформації були анкетування й тестування.

Сформована вибірка дозволяє отримати комплексну оцінку рівня готовності випускників ЗВО спеціальності «Середня освіта. Історія» до роботи з учнями з ІП у різних регіонах країни.

У першому розділі, підрозділі 1.3. нашого дослідження визначено і обґрунтовано структурні компоненти готовності вчителя історії до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у ЗЗСО: *когнітивний, операційно-рефлексивний, мотиваційний*. У розрізі кожного компонента визначено критерії та показники готовності вчителя історії до роботи з дітьми з ІП у ЗЗСО. Критерій розуміємо як «мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації» [132, с. 464].

Для комплексного аналізу стану готовності випускників ЗВО до навчання дітей із ППР історії визначено такі критерії та відповідні показники:

1. *професійно-когнітивний* – цей критерій показує, яким обсягом і глибиною теоретичних знань володіють випускники для ефективного навчання історії дітей із ППР

Показниками означеного критерію визначено:

- розуміння вікових і психологічних особливостей розвитку дітей з ППР;
- розуміння освітніх труднощів цієї категорії дітей;
- знання специфіки адаптації навчальної програми для учнів із ПП;
- знання особливостей модифікації навчального матеріалу;
- розуміння методів, принципів та умов роботи з учнями з ППР;
- наявність уявлень про індивідуальну програму розвитку дітей з ООП та роботу команд супроводу в ЗЗСО;
- володіння методами і прийомами викладання гуманітарних дисциплін, зокрема історії, для такої категорії учнів.

2. *діяльнісно-практичний* – цей критерій стосується вміння використовувати набуті теоретичні знання у професійній діяльності та репрезентувати їх ефективність в освітній практиці. Він визначає здатність випускників організовувати навчальний процес з урахуванням конкретних педагогічних потреб учнів. Критерій передбачає, що випускники набули досвіду застосування практичних навичок і вмінь у своїй педагогічній практиці.

Показниками цього критерію є:

- навички організації освітнього середовища для дітей з ПП;
- уміння адаптувати освітній процес до можливостей та потреб такої категорії дітей;
- навички адаптації навчальних завдань та матеріалів до потреб дітей з ПП;
- вміння здійснювати модифікацію матеріалів навчального предмету;

- застосування індивідуального підходу та сучасних інтерактивних методів навчання для підвищення інтересу учнів з ППР;
- вміння розробляти індивідуальні навчальні програми для учнів з ПП;
- наявність досвіду спостереження за роботою команд супроводу у ЗЗСО під час педагогічної практики;
- навички оцінювання навчальних досягнень дітей з ППР з урахуванням їхніх особливостей;
- здатність ефективно співпрацювати з батьками, колегами та іншими фахівцями для створення сприятливих умов навчання такої категорії дітей.

3. *ціннісно-мотиваційний* – критерій, який визначає внутрішню психологічну налаштованість випускників до роботи з дітьми із ПП, їх особистісну мотивацію, а також окреслює професійно значущі якості для ефективної взаємодії з такою категорією дітей.

Показниками цього критерію є:

- мотивація: бажання працювати з дітьми з ППР, прагнення до вдосконалення інклюзивного навчання та самовдосконалення у цій сфері;
- емпатія: здатність розуміти саму природу порушень розвитку учнів з ПП, співпереживати їм, підтримувати їх та створювати комфортне середовище для ефективного навчання;
- толерантність: здатність ставитись до учнів з ООП без упереджень та оцінок, приймати їх індивідуальні особливості та абстрагуватись від суспільних стереотипів;
- витримка і терпіння: вміння доброзичливо, розсудливо й неконфліктно розв'язувати складні педагогічні ситуації, проявляючи педагогічний хист і майстерність;
- спрямованість на інновації: відкритість до нових методів і підходів у навчанні дітей із ППР.

Зазначені критерії та показники забезпечують багатофакторний підхід до оцінювання готовності випускників ЗВО створювати умови для якісного освітнього процесу дітей з ІП в інклюзивному середовищі закладів освіти.

Компоненти, критерії, показники готовності вчителя історії до навчання дітей з ІП у ЗЗСО, також методики діагностики подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Компоненти, критерії, показники готовності вчителя історії до навчання дітей з ІП у ЗЗСО, також методики діагностики

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
Когнітивний	Професійно-когнітивний	розуміння вікових і психологічних особливостей розвитку дітей з ІПР; розуміння освітніх труднощів цієї категорії дітей; знання специфіки адаптації навчальної програми для учнів із ІП; знання особливостей модифікації навчального матеріалу; розуміння методів, принципів та умов роботи з учнями з ІПР; наявність уявлень про ІПР дітей з ООП та роботу команд супроводу в ЗЗСО; володіння методами і прийомами викладання гуманітарних дисциплін, зокрема історії, для такої категорії учнів.	Тестування

Операційно-рефлексивний	Діяльнісно-практичний	навички організації освітнього середовища для дітей з ІП; уміння адаптувати освітній процес до можливостей та потреб такої категорії дітей; навички адаптації навчальних завдань та матеріалів до потреб дітей з ІП; вміння здійснювати модифікацію матеріалів навчального предмету; застосування індивідуального підходу та сучасних інтерактивних методів навчання для підвищення інтересу учнів з ІПР; вміння розробляти індивідуальні навчальні програми для учнів з ІП; наявність досвіду спостереження за роботою команд супроводу у ЗЗСО під час педагогічної практики; навички оцінювання навчальних досягнень дітей з ІПР з урахуванням їхніх особливостей; здатність ефективно співпрацювати з батьками, колегами та іншими фахівцями для створення сприятливих умов навчання такої категорії дітей.	Анкетування
-------------------------	-----------------------	---	-------------

Мотиваційний	Ціннісно-мотиваційний	мотивація: бажання працювати з дітьми з ППР, прагнення до вдосконалення інклюзивного навчання та самовдосконалення у цій сфері; емпатія: здатність розуміти саму природу порушень розвитку учнів з ППР, співпереживати їм, підтримувати їх та створювати комфортне середовище для ефективного навчання; толерантність: здатність ставитись до учнів з ООП без упереджень та оцінок, приймати їх індивідуальні особливості та абстрагуватись від суспільних стереотипів; витримка і терпіння: вміння доброзичливо, розсудливо й неконфліктно розв'язувати складні педагогічні ситуації, проявляючи педагогічний хист і майстерність; спрямованість на інновації: відкритість до нових методів і підходів у навчанні дітей із ППР.	Анкетування
--------------	-----------------------	--	-------------

Методологічною основою для констатувального експерименту стали:

- основні засади проведення педагогічних досліджень (С. Виговська, П. Лузан, І. Сопівник та ін.) [147];
- особливості розробки інструментарію для педагогічних досліджень (Б.Блум, І.Зязюн, А.Макаренко та ін.) [82];
- підходи, критерії, принципи та методи вивчення професійної готовності (Н. Авшенюк, Л. Бекірова, Ю. Вербиненко, В. Войтко, С. Головань, С. Гончаренко, Т. Десятов, М. Дяченко, Л. Дяченко,

Л. Кандибович, З. Курлянд, С. Литвиненко, А. Ліненко, Н. Мойсеюк, О. Отич, Ю. Пелех, О. Пехота, О. Пометун, Н. Постригач, Л. Пуховська, Л. Семенець, А.Семенова, Н.Сидорчук, О. Скоробагата, Г. Троцко, Р. Хмелюк та ін.) [177; 164; 49; 31; 146; 221; 114; 206];

- теоретичні та практичні засади готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі (Ю. Бойчук, О. Бородіна, І. Демченко, А. Колупаєва, О. Микитюк, З. Савчук, В. Сиченко, Н. Софій та ін.) [11;63; 112; 215; 225; 230];

- критерії та показники готовності до роботи з дітьми, які мають ООП (Л. Бекирова, О. Вознюк, І.Демченко, Н. Зброєва, О. Касяненко, З. Ленів, С. Миронова, Л. Москалюк, Л. Прядко, З. Савчук, Н.Фіголь та ін.) [9; 36; 63; 78; 97; 143; 160; 215; 208; 246];

- основні ідеї корекційної педагогіки та психології щодо роботи з дітьми з ІП (В. Бондар, Н. Горішна, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) [12; 52; 150; 223; 224].

Порядок проведення констатувального експерименту містив такі етапи:

- ***Розробка стратегії дослідження.*** Цей етап є одним з найбільш важливих у дослідженні, оскільки від нього залежить правильність проведення дослідження та його результати, що в подальшому впливатиме на розробку навчальної програми та хід формувального експерименту. Основою для створення стратегії дослідження у констатувальному експерименті стали описані нами вище компоненти, критерії та показники стану готовності випускників спеціальності «Середня освіта. Історія» ЗВО до навчання дітей з ІПР. Однак, основний акцент робився саме на діагностику рівнів сформованості виокремлених нами компонентів як структурний елементів готовності до професійної діяльності (див. рис. 2.2.):

- когнітивний;
- операційно-рефлексивний;
- мотиваційний.

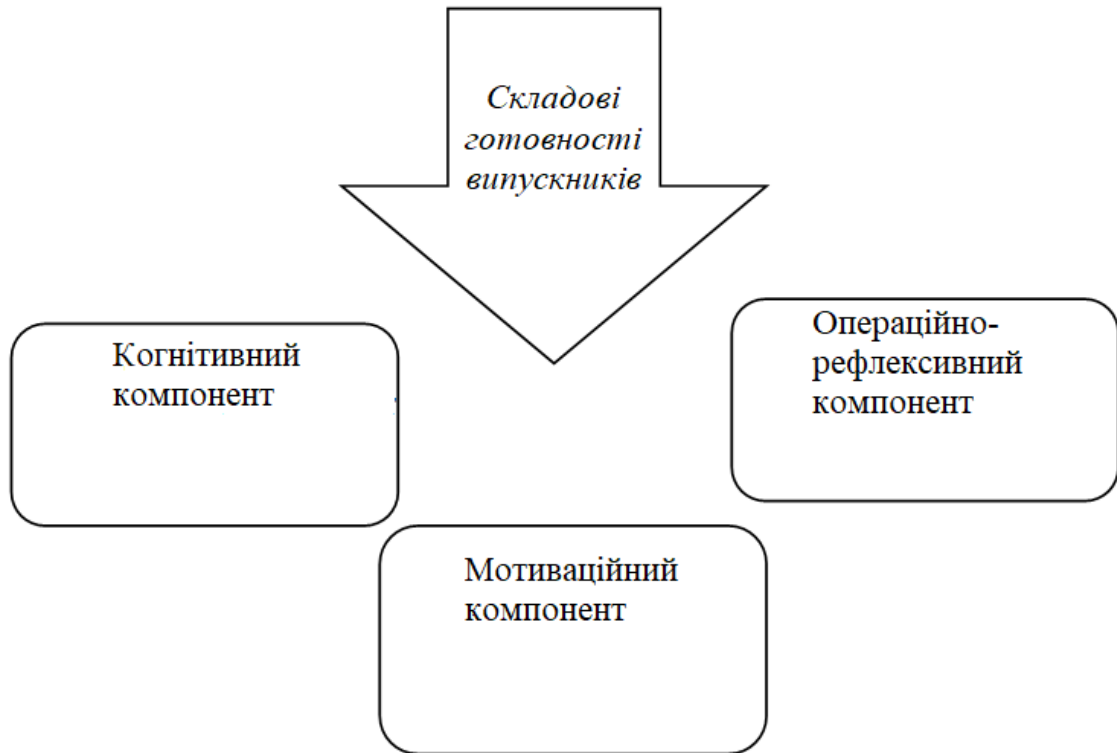


Рисунок 2.2. Складові готовності студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у ЗЗСО

Саме когнітивний компонент є підґрунтям для формування вмінь та навичок в сфері інклюзивної освіти дітей з ІП. Володіючи знаннями, фахівці зможуть гідно забезпечити право на якісну освіту дітей з інтелектуальними навчальними труднощами, тому стратегія вивчення теоретичного рівня знань є важливою в констатувальному експерименті.

Завдяки цьому у нас є можливість у випускників ґрунтовно проаналізувати:

- якість уявлень про природу інтелектуального порушення та психологічні особливості цієї категорії дітей;
- розуміння навчальних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями; знання класифікації ступенів порушення;
- розуміння сутності інклюзивного навчання в цілому та всіх його процесів в ЗЗСО в реаліях сьогодення;

- розуміння основних принципів, методів та умов роботи з учнями, які мають інтелектуальні труднощі;
- розуміння відмінностей методики викладання історії для дітей без порушень розвитку та дітей з ППР.

Крім того, визначено, що студенти мають самостійно оцінити рівень їх теоретичної підготовки у закладі вищої освіти до навчання дітей з ІП; відрефлексувати у питанні яких теоретичних знань не вистачає у освітній програмі ЗВО, щоб приступити до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні навчальні труднощі у ЗЗВО з інклюзивним навчанням. Зазначимо, що саме сформованість цього компонента є запорукою організації високого рівня навчання дітей з ІП та забезпечення їх права на якісну освіту.

Базовим компонентом у системі готовності випускників закладів вищої освіти до навчання дітей з порушеннями ІП історії є *операційно-рефлексивний компонент* в основу якого покладено необхідність використовувати теоретичні знання у професійній діяльності та презентувати їх ефективність в освітній практиці.

Даний компонент готовності студентів випускного курсу в рамках констатувального експерименту дозволяє зробити висновки про:

- вміння організовувати навчальне середовище для дітей з інтелектуальними порушеннями;
- вміння підбирати індивідуальний підхід до дітей з інтелектуальними порушеннями;
- навички розробляти індивідуальну програму розвитку;
- вміння адаптувати навчальний процес до потреб цієї категорії дітей;
- вміння оцінювати навчальні досягнення дітей з інтелектуальними порушеннями відповідно до їх можливостей;
- навички адаптувати матеріал навчального предмету;
- вміння модифікувати програму до можливостей школярів з інтелектуальними порушеннями;

- володіння спеціальною методикою предмету і вмінням доступно його викладати для дітей, які мають ППР;
- наявність досвіду спостереження за роботою команд психолого-педагогічного супроводу у ЗЗСО.

Операційно-рефлексивний компонент готовності передбачає, що випускники мають самостійно оцінити зорієнтованість освітнього процесу у своєму ЗВО на підготовку здобувачів до навчання дітей з інтелектуальними труднощами історії; сформованість вмінь і навичок з роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення та надати рекомендації щодо недоліків чи відсутності.

Мотиваційний компонент готовності до навчання дітей з порушеннями ІР історії також має дуже важливе значення, оскільки є рушійною силою процесу та гарантом стабільності його протікання. Мотиваційний компонент – це про наявність у здобувачів мотивації, емпатії, толерантності, витримки і терпіння, спрямованості на інновації тощо. Однак, основне – це наявність внутрішньої психологічної налаштованості у студентів випускних курсів до роботи з дітьми з ІП, вивчення якої на цьому етапі дослідження дасть можливість детально розібратись у таких аспектах:

- наявності внутрішньої мотивації до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення;
- відсутності стереотипного сприйняття дітей з інтелектуальними порушеннями через розуміння причин та особливостей їх виникнення;
- наявності доброзичливого налаштування до такої категорії дітей та їх батьків;
- вміння толерантно себе поводити з такими дітьми, розуміючи особливості їх розвитку;
- вміння розуміти, співпереживати та підтримувати таку категорію дітей;

- наявність психологічної стабільності, витривалості та адекватності сприйняття дійсності, що стосується дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- вміння розв'язувати складні педагогічні ситуації, які можуть виникати у процесі інклюзивного навчання.

Від сформованої належним чином мотивації та психологічної налаштованості залежить багато факторів у навчальному процесі, а саме: налагодженість тісного та доброзичливого контакту з дитиною; співпраця та взаєморозуміння з батьками дитини; робота з іншими дітьми з метою налагодження взаємовідносин у класному колективі та доброзичливого ставлення до дитини з порушеннями інтелектуального розвитку; стабільність та системність створення та покращення інклюзивного середовища у ЗЗСО; робота над вдосконаленням спеціальної методики викладання предмету в цілях доступності для всіх категорій дітей, в тому числі і з ППР.

Отже, визначення рівні сформованості когнітивного, операційно-рефлексивного та мотиваційного компонентів готовності в констатувальному експерименті дасть можливість зрозуміти рівень готовності студентів випускних курсів закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання дітей з ППР в ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Це також дасть можливість оцінити проблеми та недоліки наявні в підготовці здобувачів означеної спеціальності та розробити і апробувати програму підготовки учителів історії, майбутніх вчителів історії до навчання такої категорії дітей у ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Підбір, розробка методів та інструментарію дослідження.
Наступним кроком у дослідженні був підбір його інструментарію. Дуже важливо підійти до цього етапу відповідально, оскільки правильно підібрані методи дослідження дають можливість зібрати необхідну інформацію та забезпечити достовірність дослідження.

Констатувальний експеримент передбачав проведення дослідження зі студентами 4 курсу. Враховуючи психологічні особливості цієї категорії та

реалії самого процесу проведення ми зосередили увагу на підборі таких методів дослідження, які були б не занадто об'ємними, виснажливими та часово затратними, проте – по змісту були глибокими та допомогли визначити рівні сформованості готовності до навчання дітей з ІІ відповідно до виокремлених компонентів. Було визначено, що найкраще для цього дослідження із врахуванням наведених вище аргументів підходять такі методи як:

- тестування;
- анкетування.

Відтак, нами було розроблено тести й анкета, запитання у яких структуровано у три інформаційні блоки: 1 блок запитань зорієнтовано на діагностику рівнів сформованості когнітивного компонента, 2 блок – операційно-рефлексивного компонента, 3 блок – мотиваційного компонента. Це повністю співпадає зі складовими готовності вчителів історії до роботи з дітьми з ІІ у ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Рівень сформованості когнітивного компонента нами визначався за допомогою тестів. Тестування – це метод дослідження, який є дуже зручним у перевірці теоретичних знань, оскільки основними його характеристиками є об'єктивність і швидкість виконання та опрацювання результатів. Саме поняття «тест» походить від англійського слова, яке означає «іспит», «спробу», «випробування». Тест – це стандартизоване завдання, яке дозволяє визначити знання, уміння та навички людини (здібності, професійна придатність, обдарованість тощо). У сучасній теорії та практиці тестового контролю існує понад двадцять різновидів тестів, залежно від мети, типу та функцій контролю, характеру, форми відповіді. В. Макколл виокремив педагогічні (Educational Test) та психологічні (Intelligence Test) групи тестів. Для нас актуальними є педагогічні тести, які вимірюють рівень успішності здобувачів за певний період, перевіряють ефективність застосування окремих методів викладання та організації освітнього процесу [175].

У нашому дослідженні тести містять одинадцять запитань і дозволяють оцінити рівень сформованості теоретичних знань у випускників спеціальності «Середня освіта. Історія» щодо роботи з учнями з ІП (Додаток А). Вісім запитань тесту містять від двох до шести варіантів відповідей, з яких лише одна відповідь є правильною. Це дозволяє визначити точність у знаннях та компетентність у цій галузі. Три запитання з одинадцяти є відкритими і передбачають вписування власних відповідей респондентами, відкриваючи глибину знань, а також, окреслення власної думки. Зазначимо, що усі запитання тестів є чіткими та зрозумілими, зорієнтованими на визначення рівня знань і глибину розуміння основних тез матеріалу респондентами, необхідного для роботи з дітьми з ІП в умовах інклюзивного навчання.

Анкетування в констатувальному експерименті використовувалося для дослідження рівня сформованості операційно-рефлексивного (визначалися рівень оволодіння практичними вміннями та навичками) та мотиваційного (внутрішньої психологічної готовності) компонентів. Анкетування – це метод дослідження, який допомагає зібрати інформацію серед респондентів, що стосується їх практичних вмінь і навичок набутих під час практичних, семінарських занять та педагогічної практики у закладі вищої освіти; з'ясувати особистісне налаштування, міркування, мотиви, ставлення та психологічну налаштованість респондентів до роботи з учнями з ІП в умовах інклюзивної освіти у ЗЗСО.

Анкета для оцінки рівня сформованості операційно-рефлексивного компонента готовності містила десять запитань і була зорієнтована на діагностику рівня сформованості означеного компоненту готовності у студентів висукних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» до роботи у ЗЗСО з учнями з ІП (Додаток В). Кожне із запитань анкети містить три варіанти відповідей, із яких респондент має обрати одну. Є можливість дописати респондентам власну думку під кожним із запитань в опції «інше». Усі запитання анкети сформульовані зрозуміло й чітко.

Анкета для оцінки рівня сформованості мотиваційного компоненту готовності містить десять запитань, зорієнтованих на діагностику рівня сформованості мотивації, емпатійного, толерантного ставлення до учня з ІП, витримки та терпіння, спрямованості на інновації та інше у студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» (Додаток В).

Кожне із запитань передбачає три варіанти відповідей, з яких респондент має обрати одну. Передбачено опція «інше», заповнюючи яку респондент може додати до обраного варіанту відповіді свою думку чи твердження.

Організація процедури проведення дослідження з студентами випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» закладів вищої освіти.

Вибір місця та часу дослідження, створення відповідних умов. Дослідження під час констатувального експерименту проводилось у приміщеннях закладів вищої освіти, які погодилися долучитися до експерименту. Одним із важливих та першочергових завдань полягало у створенні комфортних умов для проведення дослідження. З метою уникнення перевтоми у респондентів та, як наслідок, неякісної роботи, процес дослідження проходив у два етапи та у два різні дні: спочатку проводилось тестування, потім анкетування. Дуже важливо було обрати комфортний період для початку дослідження, щоб респонденти нікуди не поспішали та було достатньо часу для обміркування відповідей. Одразу було вирішено, що час між парами на перервах буде не зручний. За згодою керівництва та респондентів дослідження проводилось після пар. Для дослідження була обрана зручна аудиторія, що знаходиться подалі від шумних місць (біля їдальні, великих коридорів, зали очікування тощо) в закладі вищої освіти.

Тестування проходило 45 хвилин, що відповідає тривалості одної півпари. На проведення анкетування був визначений час, що відповідає парі, тобто дві півпари тривалістю по 45 хвилин з перервою 5 хвилин. Кількість завдань та їх складність визначали тривалість перебігу самої діагностики.

Враховувалась наявність відкритих питань (респондент має дати розгорнуту відповідь) в анкетуванні, тому на нього виділено більше часу. На початку та в кінці дослідження було виділено додатковий час на вступне та завершальне слово про актуальність, результати дослідження та пояснення правил його проведення, інструктаж.

Усім респондентам було запропоновано проходити тестування та анкетування шляхом заповнення Google-анкети. Куратори академічних груп ЗВО спільно з дослідником зробити процес тестування та анкетування більш прийнятним для респондентів та забезпечили їм підтримку у процесі дослідження. Збір даних відбувався у березні-квітні 2022 року, за місяць до закінчення ОП у ЗВО.

Психологічна підготовка респондентів, інструктаж та бесіда про актуальність дослідження. Дуже важливим моментом в організації самої процедури проведення дослідження з випускниками закладів вищої освіти була психологічна підготовка та підтримка респондентів. Психологічна підтримка та підготовка полягала в тому, щоб:

- налаштувати респондентів на максимально відверті відповіді;
- підвищити мотивацію до виконання;
- забезпечити активну роботу;
- знизити рівень тривожності;
- окреслити дотримання етичних норм проведення дослідження;
- забезпечити психологічний комфорт під час проведення дослідження.

Рівень мотивації у респондентів до ефективної роботи було підвищено за допомогою бесіди про актуальність дослідження. У такій бесіді наголошено на важливості мети дослідження, актуальності результатів та їх врахуванні при оновленні освітніх програм у ЗВО. Зазначено, що неготовність студентів та випускників до роботи з дітьми з ІП у ЗЗСО з інклюзивним навчанням може призвести до великої кількості проблем як на робочому місці для самого педагога так і для дітей з ІП, їх батьків, команди психолого-

педагогічного супроводу закладу освіти та значно шкодити загальній організації процесу навчання у ЗЗСО. Некомпетентний підхід до роботи педагогів в умовах інклюзивного навчання порушує законні права дітей з ООП на здобуття якісної освіти. Під час бесіди було наголошено і на важливості особистого внеску респондентів у розвиток сучасної науки і освіти.

Знизити рівень тривожності респондентів у процесі дослідження вдавалось за допомогою таких прийомів:

- створення доброзичливої, неофіційної атмосфери;
- пояснення, що у відкритих запитаннях анкетування добре, коли респондент дає більш глибоку відповідь, що немає «правильної» чи «не правильної відповіді», оскільки важливе позиція і досвід респондента;
- наголошення на анонімності, конфіденційності та добровільності у дослідженні.

Правильне психологічне налаштування допомогло респондентам подолати тривожні очікування, вмотивовано та відповідально підійти до участі у дослідженні, забезпечивши його достовірність.

Надання інструктажу та пояснення правил проведення дослідження. Обов'язковим для організації тестування й анкетування було проведення інструктажу перед початком самого дослідження. Респонденти були проінформовані про формат тестування й анкетування, яким чином давати відповіді, скільки варіантів відповідей треба обирати, як працювати з відкритими запитаннями. Під час проведення самого дослідження респондентам за потреби надавалась допомога, пояснювались незрозумілі питання та всі аспекти, які цікавили студентів.

Респондентам також були повідомлені правила проведення дослідження:

- для забезпечення достовірності результатів під час проведення тестування не користуватись підказками з гаджетів та допомогою колег;
- зберігати тишу та спокій;

- дотримуватись регламенту дослідження, а саме: на тестування 45 хвилин, на анкетування 1 годину 30 хвилин (по 45 хвилин на виконання завдань кожного блоку) з перервою тривалістю у п'ять хвилин;
- дотримуватись усіх інструкцій по виконанню завдань;
- перед початком дослідження обговорити всі незрозумілі моменти;
- бути максимально відвертим у відповідях на запитання;
- після завершення роботи всі матеріали повернути досліднику.

Дотримання цих правил допомогло в організації дослідження, забезпеченні комфортних умов і, найголовніше, сприянні об'єктивності та достовірності результатів дослідження.

Завершення опитування. У кінці дослідження, коли отримано відповіді від усіх респондентів, висловлено подяку за зусилля та старання та було наголошено на тому, що: результати дослідження отримані від респондентів дуже цінні; при написанні роботи усі дані будуть описані в узагальненій формі; обов'язково зберігається конфіденційність, нерозголошення прізвищ та будь-якої особистої інформації.

Розробка шкали оцінювання результатів. Наступним важливим кроком стала розробка шкали оцінювання результатів готовності студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» закладів вищої освіти до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Розробка такої шкали дозволяє більш точно проаналізувати отримані результати та достовірно визначити рівень готовності. Основою для формування шкали оцінювання результатів стали розроблені нами компоненти готовності випускників, за якими проводилося тестування й опитування.

Отже, було розроблено шкалу оцінювання, відповідно до якої готовність студентів випускних курсів закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» діагностувалася за трьома рівнями: високим, середнім і низьким. Більш детально інформацію щодо рівнів готовності за кожним із виокремлених компонентів подано у таблиці 2.2. Характеристику шкали оцінювання будемо здійснювати відповідно до заявлених нами

інформаційних блоків у контексті діагностики рівнів сформованості когнітивного, операційно-рефлексивного та мотиваційного компонентів, оскільки дуже важливо детально проаналізувати результати дослідження та оцінити прогалини та проблеми по кожному блоку окремо.

Таблиця 2.2.

Компоненти та рівні готовності студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

Компоненти	Рівні
<i>Когнітивний</i>	<i>Високий рівень</i> готовності по цьому блоку включає такі основні характеристики: наявність чіткого уявлення про особливості проявів інтелектуального порушення та їх вплив на психічний розвиток дитини; сформованість системних понять про навчальні можливості цієї категорії дітей залежно від ступенів порушення; знання основних тенденцій організації інклюзивного навчання в ЗЗСО; розуміння основних засад застосування методів, умов та принципів роботи, зорієнтованих на індивідуальний розвиток дитини з ІТ; володіння матеріалом викладання історії для дітей з ППР.
	<i>Середній рівень</i> готовності по цьому блоку включає такі характеристики: уявлення про особливості проявів ІП та психічний розвиток такої категорії дитини сформовані слабо; поняття про навчальні можливості дітей з ІП по ступенях не системні, сформовані частково; слабе розуміння процесів організації інклюзивного навчання в ЗЗСО; поверхневе, неточне розуміння умов, методів та принципів роботи з дітьми з ІТ; часткове володіння матеріалом викладання спеціальної методики історії для дітей з ППР.

	<i>Низький рівень</i> готовності має наступні характеристики: відсутність уявлень про особливості проявів ІП та психічний розвиток дітей з ІП; поняття про навчальні можливості такої категорії дитини не сформовані; розуміння процесів організації інклюзивного навчання в ЗЗСО примітивному рівні; знання про умови, методи та принципи роботи з дітьми з ІП практично не сформовані; при викладанні спеціальної методики історії не враховуються особливості дітей з ІПР.
<i>Операційно-рефлексивний</i>	<i>Високий рівень</i> готовності по цьому блоку включає такі основні характеристики: вміння організовувати освітнє середовище для дітей з порушеннями інтелекту враховуючи їх особливості; вміння підбирати індивідуальний підхід до дітей з ІП; вміння розробляти ІПР; вміння адаптувати навчальний процес відповідно потреб цієї категорії дітей; вміння оцінювати навчальні досягнення дітей з ІП відповідно до їх можливостей; наявність навичок адаптувати матеріал навчального предмету; вміння модифікувати програму до можливостей школярів з ІП; володіння спеціальною методикою викладання історії для дітей з ІП; наявність досвіду спостереження за роботою команд супроводу у ЗЗСО; прагнення до самовдосконалення у цій сфері.
	<i>Середній рівень</i> готовності по цьому інформаційному блоку містить характеристики: вміння частково організовувати освітнє середовище для дітей з порушеннями інтелекту; відсутність системності у підборі індивідуального підходу до дітей з ІП; частково сформовані навички розробки ІПР; недостатній досвід в навичках адаптації навчального процесу до потреб учнів з ІП; слабо сформоване вміння оцінювати

	навчальні досягнення дітей з ІП, враховуючи їх можливості; навички адаптації матеріалу навчального предмету сформовані слабо; не достатнє володіння навичками модифікації програми; володіння лише деякими прийомами спеціальної методики викладання історії відповідно до потреб дітей з ІП; наявність досвіду спілкування з членами команди супроводу, без спостереження за організацією їх роботи у ЗЗСО.
	<i>Низький рівень</i> готовності складається з таких характеристик: нерозуміння засад організації освітнього середовища для дітей з ІП; нерозуміння потреб дітей з ІП та невміння підбирати індивідуальний підхід до них; відсутність будь-яких навичок розробки ІПР; відсутність досвіду в адаптації навчального процесу для учнів з ІП; відсутність навичок оцінювання навчальних досягнень дітей з ІП; невміння адаптувати матеріал навчального предмету; не розуміння основних засад реалізації модифікації програми та невміння застосувати їх на практиці; не володіння методики викладання історії відповідно до потреб дітей з інтелектуальними труднощами; відсутність досвіду спілкування та спостереження за роботою членів команди супроводу у ЗЗСО.

<i>Мотиваційний</i>	<i>Високий рівень</i> готовності по цьому блоку включає такі основні характеристики: наявність високої мотивації до роботи з дітьми, які мають ІІ; відсутність негативного стереотипного налаштування до дітей з інтелектуальними труднощами; наявність позитивного сприйняття таких дітей; вміння толерантно себе поводити в різних ситуаціях, що стосуються такої категорії дітей; наявність емпатійного ставлення та вміння підтримувати дітей; високий рівень емоційної стабільності, психологічної витривалості, стійкості до стресу; вміння розв'язувати складні педагогічні ситуації в процесі інклюзивного навчання; бажання самовдосконалюватись, вчитися нових підходів у навчанні дітей з ІІ.
	<i>Середній рівень</i> готовності по цьому інформаційному блоку містить такі характеристики: мотивація до роботи з дітьми, які мають ІІ не достатньо розвинена; ставлення до дітей з порушеннями інтелекту нейтральне; рівень толерантності проявляється лише в деяких ситуаціях; емпатія та вміння підтримки цієї категорії дітей виражені нестійко; рівень психологічної витривалості, емоційної стабільності, стійкості до стресу на середньому рівні; прагнення вирішувати складні педагогічні ситуації в процесі інклюзивного навчання виражається лише частково; бажання самовдосконалюватись, вчитися нових підходів у навчанні дітей з порушеннями інтелекту не стійке.
	<i>Низький рівень</i> готовності складається з наступних характеристик: відсутність мотивації до роботи з дітьми, які мають порушення інтелекту; наявність стереотипного сприйняття такої категорії дітей; відсутність толерантного

	ставлення та розуміння труднощів таких учнів; відсутність емпатії, або її низький рівень; не вміння підтримувати дітей з ПП; емоційна стабільність, психологічна витривалість, стійкість до стресу на низькому рівні; відсутність бажання та вміння розв'язувати складні педагогічні ситуації в процесі інклюзивного навчання; пасивність до самовдосконалення, освоєння нових підходів в організації навчання дітей з ПП.
--	--

Відповідно до результатів пройденого студентами тестування та анкетування за сумою балів визначено рівень сформованості структурних компонентів готовності студентів випускних курсів закладів вищої освіти до навчання дітей з порушеннями ПП історії у ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Тестування, що визначає рівень сформованості когнітивного компоненту, складалось з одинадцяти питань. Відповідно, у всіх закритих запитаннях, респондент за правильну відповідь міг набрати по п'ять балів. Оскільки таких запитань, де респондент просто обирає правильну відповідь, було вісім, то максимально він міг набрати сорок балів. Відкриті запитання, де респондент самостійно формував відповідь, оцінювалися дещо вищим балом – по десять балів за правильну відповідь. Відкритих запитань було три, тому максимальна кількість балів за відкриті запитання становила тридцять балів. Максимальна кількість балів за закриті та відкриті запитання разом – сімдесят.

Відповідно, розподілити бали по рівнях можна наступним чином: *високий рівень* – це 56-70 балів (80-100%); *середній рівень* – це 35-55 балів (50-79%), *низький рівень* – 0-34 бали (50% і менше).

Анкетування містило два блоки запитань, що стосуються діагностики рівнів сформованості двох компонентів. Відтак, щоб зробити висновки по кожному із них, шкала розроблялась окремо на кожен блок запитань. Блок запитань анкети, яким передбачалося вимірювання рівнів сформованості операційно-рефлексивного компоненту складався з десяти запитань. Шість

запитань з десяти повністю закриті, чотири запитання напівзакриті, оскільки мають додаткове відкрите запитання. У всіх закритих запитаннях, респондент відповідно до трьох варіантів відповіді міг набрати таку кількість балів: за відповідь «а» - п'ять балів, відповідь «b» – три бали, за відповідь «с» – один бал. Максимально за шість закритих запитань респондент міг набрати тридцять балів. Напівзакриті запитання, де респондент спочатку обирав одну відповідь, а на додаткове запитання самостійно формував відповідь, оцінювалися в два етапи. Першим етапом було оцінювання закритого запитання за таким самим принципом, як і вище описані закриті запитання. Другим етапом було оцінювання відкритого запитання. Залежно від якості наданої респондентом відповіді, максимально таке запитання оцінювалось у п'ять балів. У цілому за всі напівзакриті запитання респондент міг набрати сорок балів, оскільки таких питань чотири.

Максимальна кількість балів за закриті та напівзакриті запитання разом становила сімдесят балів. Відповідно, розподілити бали по рівнях можна наступним чином: *високий рівень* – це 56-70 балів (80-100%); *середній рівень* – це 35-55 балів (50-79%), *низький рівень* – 0-34 бали (50% і менше).

Блок запитань анкети, яким міряли рівні сформованості мотиваційного компоненту містив десять запитань. П'ять запитань з десяти були повністю закритими, п'ять запитань напівзакритими. У закритих запитаннях, відповідно до трьох варіантів відповіді можна набрати наступну кількість балів: за відповідь «а» – п'ять балів, відповідь «b» – три бали, відповідь «с» – один бал. Максимально за п'ять закритих запитань респондент міг набрати двадцять п'ять балів. Напівзакриті запитання, оцінювалися в два етапи. Першим етапом було оцінювання закритого запитання за такою схемою, як вже описані закриті запитання. Оцінювання відкритого запитання було другим етапом. Залежно від глибини розкриття відповіді на запитання, максимально воно оцінювалось у п'ять балів. Отже, за п'ять напівзакритих запитань респондент міг набрати п'ятдесят балів.

За закриті та напівзакриті запитання разом максимальна кількість балів становила сімдесят п'ять балів. Відповідно, бали були розподілені по рівнях наступним чином: *високий рівень* – це 60-75 балів (80-100%); *середній рівень* – це 38-59 балів (50-79%), *низький рівень* – 0-37 бали (50% і менше).

Опрацювання результатів дослідження: кількісний та якісний аналіз дослідження. Після проведення дослідження з респондентами та розробки шкали оцінювання тестування та анкетування були опрацьовані результати. По опрацьованих результатах був проведений кількісний аналіз дослідження, що передбачав формування статистичних даних.

Опишемо результати засвоєння теоретичних знань як складову готовності студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» закладів вищої освіти до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

За результатами проведення *тестування* було виявлено, що на *високому рівні когнітивний компонент*, сформований лише у 8% респондентів. Такий показник є дуже низьким та свідчить, що рівень теоретичної підготовки у закладі вищої освіти є недостатнім для майбутніх вчителів історії, які зможуть на високому професійному рівні працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Тому система підготовки потребує системного вдосконалення та змін.

Респонденти, які показали високий рівень, мали чіткі уявлення та поняття про особливості інтелектуального порушення, його класифікацію по ступенях; добре розуміли рівень навчальних можливостей цих дітей, методи, принципи та умови роботи; мали сформовані поняття про адаптацію, модифікацію, індивідуальну програму розвитку; розуміли специфіку роботи команди супроводу; диференціювали відмінності викладання спеціальної методики гуманітарних предметів (історії) для дітей з інтелектуальними порушеннями.

На *середньому рівні когнітивний компонент* сформований у 23% респондентів. Такий показник свідчить, що частина респондентів мали

частково сформовані уявлення та поняття, проте такий рівень підготовки не зможе забезпечити професійний підхід до учнів з інтелектуальними порушеннями.

Респонденти з середнім рівнем демонстрували «розмиті», не чіткі знання про особливості інтелектуального порушення; частково орієнтувалися в класифікації ІП по ступенях; не чітко розуміли навчальні можливості дітей з ППР, принципи, умови та методи роботи, процеси адаптації, модифікації, розробки індивідуальної програми розвитку, проведення команд супроводу; слабо диференціювали відмінності викладання спеціальної методики гуманітарних предметів (історії) для різних категорій дітей.

Низький рівень сформованості означеного компонента виявлено у найбільшій кількості респондентів – 69%. Такий показник свідчить, що більше як половина респондентів мали не сформовані знання про особливості навчання дітей з ІП та процеси організації інклюзії в ЗЗСО в цілому. Випускники не мали уявлення про ведення документації необхідної для організації роботи; не розуміли які підходи слід використовувати у викладанні гуманітарних предметів (історії) для такої категорії дітей; не диференціювали поняття адаптація та модифікація; не розуміли які необхідно створити умови для ефективного навчання та належно забезпечити принципи та методи роботи.

Отже, результати констатувального експерименту з дослідження рівнів сформованості *когнітивний компонент* як однієї структурної елементи готовності випускників закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання дітей з порушеннями інтелекту у ЗЗСО з інклюзивним навчанням, засвідчили, що: на *високому рівні* теоретичні знання сформовані у 8% респондентів; на *середньому рівні* – у 23%; на *низькому рівні* – у 69% (див. рис. 2.3.). Такі показники засвідчують, що у випускників закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» у своїй більшості теоретичні знання практично відсутні, або сформовані не достатньо, і лише незначна

частина випусників добре орієнтується у теоретичному матеріалі, що стосується такої категорії дітей.

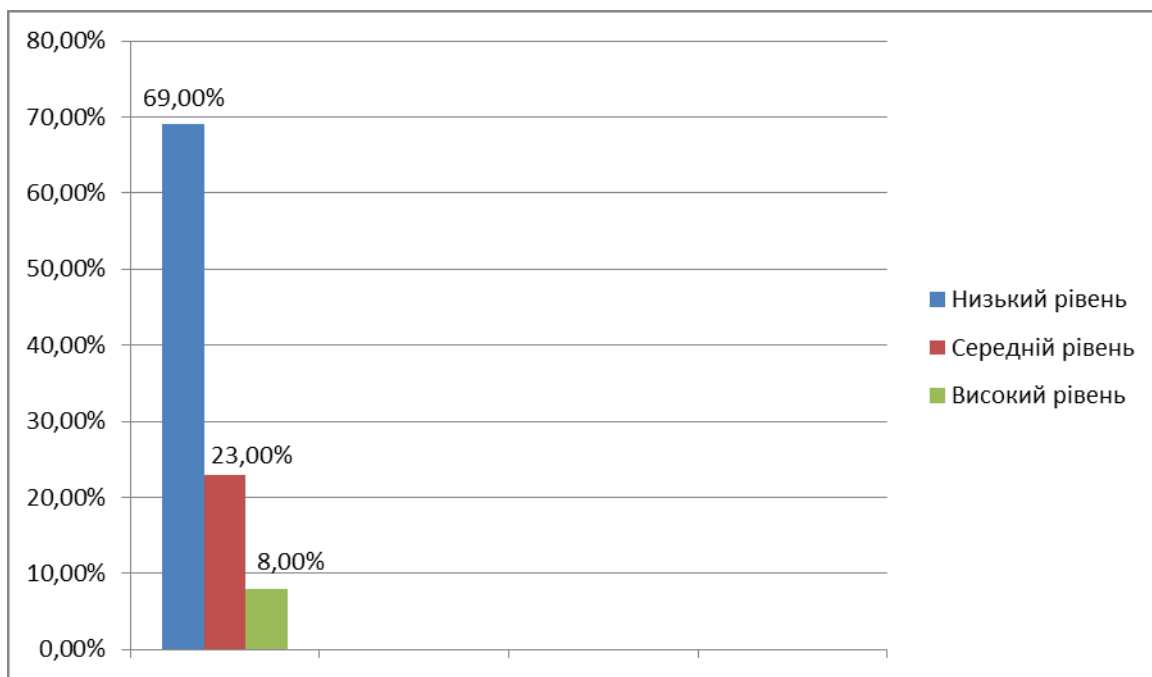


Рис. 2.3. Результати сформованості когнітивного компоненту у студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» щодо роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на етапі констатувального експерименту

Опишемо результати дослідження щодо визначення рівнів сформованості *операційно-рефлексивного компонента* готовності студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання історії дітей з ППР.

Опрацювавши другий блок запитань анкети визначено, що на *високому рівні* практичні вміння та навички сформовані у 6% респондентів. Цей статистичний показник є надзвичайно низький, що свідчить про недостатню готовність студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» до практичної роботи в ЗЗСОз дітьми з ІП, відсутність навичок реалізації основних завдань інклюзивної освіти.

Досліджувані, в яких було виявлено високий рівень, позиціонували себе як спеціалісти, готові реалізовувати такі вміння та навички: забезпечувати умови для організації належного навчального середовища для

дітей з порушеннями інтелекту; розуміти індивідуальні потреби та підбирати індивідуальний підхід до такої категорії дітей; розробляти ІПР; організовувати навчальний процес відповідно до особливостей дітей інтелектуальними труднощами; оцінювати досягнення орієнтуючись на навчальні можливості; адаптувати та модифікувати матеріал навчальної програми для школярів з інтелектуальними труднощами; забезпечувати доступність у вивченні свого навчального предмету для дітей, які мають інтелектуальні порушення; працювати в команді супроводу у ЗЗСО.

Середній рівень операційно-рефлексивного компонента сформований у 19% досліджуваних. Цей статистичний показник фіксує ту частину респондентів, що мають частково сформовані практичні вміння та навички. Як наслідок, такі майбутні фахівці не зможуть повноцінно брати участь в організації інклюзивного навчання, що не сприятиме забезпеченню високого рівня навчання учнів з ІП.

Опитувані з середнім рівнем мають труднощі із застосуванням методів та принципів у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту; не можуть належним чином забезпечувати умови для організації навчального середовища; мають лише певні навички забезпечення індивідуального підходу; частково мають вміння розробки ІПР, адаптації та модифікації матеріалу навчального предмету для учнів з ІП; мають складнощі з повноцінним забезпеченням корекційної мети в організації навчального процесу; часткове володіння спеціальною методикою викладання предмету гуманітарного профілю для дітей з порушеннями інтелекту; відсутність повноцінного, системного спостереження за роботою команди супроводу.

Низький рівень операційно-рефлексивного компонента виявлений у 75% опитаних. Такий статистичний показник свідчить, що у досить великій кількості студентів не сформовані вміння та навички практичної роботи з дітьми з порушеннями інтелекту. Отже, за результатами, вже помітно подібну тенденцію у двох інформаційних блоках, а саме у великій кількості

респондентів, які показали низький рівень, як і у засвоєнні теоретичних знань так і практичних вмінь та навичок.

У респондентів з низьким рівнем не сформовані найважливіші компетенції, які необхідні у роботі з учнями з інтелектуальними труднощами: не вміють застосовувати методи та принципи спеціальної дидактики у навчальному процесі реалізуючи корекційну мету; не вміють підбирати індивідуальний підхід до учнів з інтелектуальними труднощами; не мають навичок розробки ІПР; не вміють адаптувати та модифікувати програмний матеріал до потреб дітей; відсутність навичок роботи зі спеціальною методикою викладання предмету гуманітарного профілю для дітей з порушеннями інтелекту; відсутність досвіду спостереження за роботою команд супроводу.

Отже, дослідження рівнів сформованості *операційно-рефлексивного компонента* готовності у здобувачів закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями показали такі результати: на *високому рівні* практичні вміння та навички сформовані у 6%; на *середньому рівні* – у 19%; на *низькому рівні* – у 75% респондентів (див. рис. 2.4.). Статистичні дані показують, що у більшості студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» закладів вищої освіти практичні вміння та навички щодо роботи з дітьми з інтелектуальними труднощами на уроках історії відсутні, або сформовані лише частково.

Отримані показники є дуже низькими та свідчать, що рівень підготовки до практичної роботи в умовах інклюзії у закладі вищої освіти є недостатнім для спеціалістів, які зможуть на високому професійному рівні працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями та потребує системного вдосконалення та змін.

Окрім кількісного аналізу дослідження здійснювався і якісний аналіз, що полягав у вивченні відкритих запитань, які дозволили більш глибоко вивчити важливі питання для подальшого дослідження, а саме для

формування програми підготовки вчителів історії, майбутніх вчителів історії до навчання дітей з ІП історії у закладах вищої освіти та її апробації у формувальному експерименті.

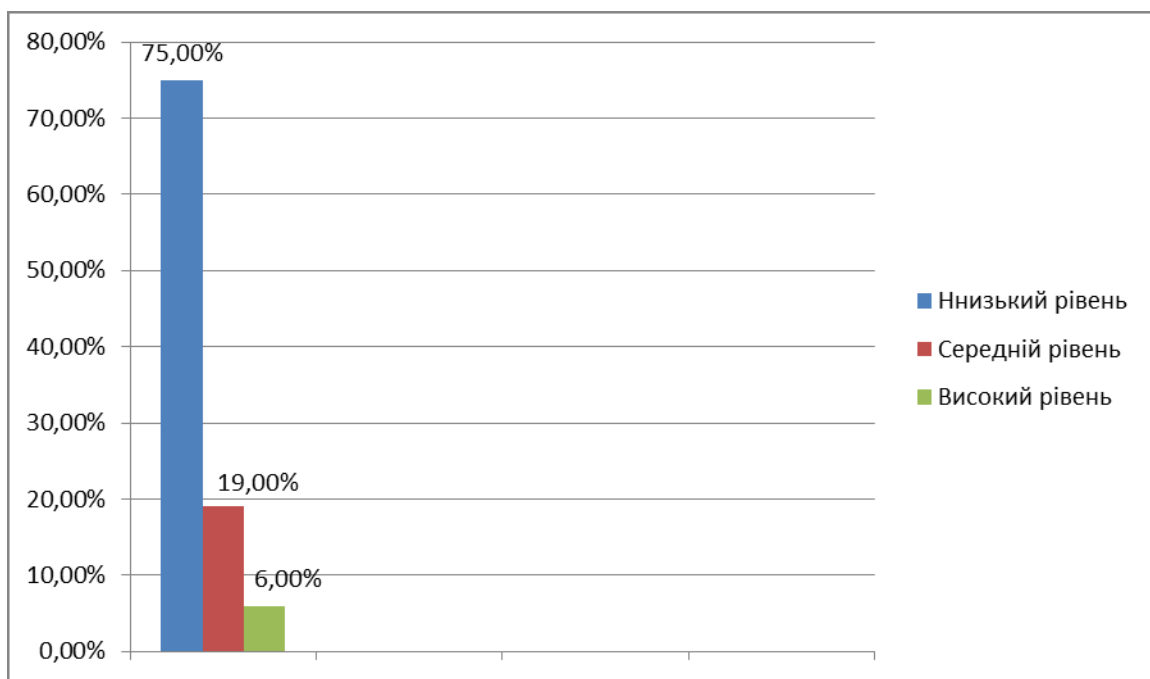


Рис. 2.4. Результати сформованості операційно-рефлексивного компонента готовності студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» щодо роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на етапі констатувального експерименту

Запитання *«Наведіть приклад, як можна орієнтовно адаптувати параграф з історії для дітей з порушеннями інтелекту легкого ступеня без ускладнень»* та *«Наведіть приклад, як можна орієнтовно модифікувати параграф з історії для дітей з порушеннями інтелекту помірного ступеня»* виявились складними для більшості досліджуваних. Велика кількість респондентів взагалі не змогли сформулювати відповіді на ці запитання. Частина респондентів дали неправильні відповіді, часто плутаючи поняття «адаптація» та «модифікація». Проаналізувавши анкети, можемо сказати, що лише незначна кількість з досліджуваних (4%) сформулювали правильні відповіді, або частково правильні, зазначивши основними пунктами у них: збільшення часу для роботи над параграфом з дітьми з інтелектуальними порушеннями; збільшення кількості допомоги; використання заохочень.

Проте ніхто із студентів не згадав, про те, що подавати новий навчальний матеріал по параграфу потрібно частинами, враховуючи низьку динаміку працездатності дітей з порушеннями інтелекту; при потребі зменшувати обсяг матеріалу для вивчення; виключати складні поняття з матеріалу; здійснювати індивідуальне оцінювання згідно цілей індивідуальної програми розвитку тощо.

Отже, досліджувані мають значні проблеми з формуванням вмінь та навичок роботи над адаптацією та модифікацією. Це є підставою для введення в програму алгоритму формування цих вмінь, навичок та ґрунтовної праці над їх реалізацією у процесі апробації; оскільки як адаптація, так і модифікація є основою створення умов для повноцінного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку. Якщо майбутні вчителі гуманітарних предметів (історії), в тому числі і майбутні вчителі історії, не розумітимуть сутності та не матимуть навичок адаптації та модифікації програмного матеріалу предмету, у учнів з ООП не буде шансів засвоїти його основи.

Запитання *«Яка, на Вашу думку, роль команди супроводу у закладі загальної середньої освіти? Як роль вчителя (спеціаліста з якогось певного навчального предмета) в роботі команди супроводу?»*, також, викликало труднощі у респондентів. Знову ж таки, велика частина опитуваних пропустили це запитання, оскільки не могли дати нього відповідь. Незначна частина дали відповіді близькі до правильних, проте дещо поверхневі неглибокі, наприклад, одна із респонденток так сформулювала відповідь: *«Завдання команди супроводу є допомога дітям з порушеннями інтелекту. Завданням вчителя-предметника, також, є допомога таким дітям»*. І лише незначна частина опитуваних більш детальноше дали відповідь на це запитання, згадавши про індивідуальну програму розвитку та склад команди, а також про безпосередню роль вчителя (спеціаліста з якогось певного навчального предмета) в роботі команди психолого-педагогічного супроводу, а саме респонденти згадали про адаптацію та модифікацію навчального

предмета, що здійснюється через взаємодію з іншими членами команди. Проте, жоден з опитуваних не згадав про моніторинг динаміки розвитку дітей, внесення за потреби коректив в індивідуальну програму розвитку, особливості взаємодії всіх членів команди супроводу між собою, тощо. Було помітно, що респонденти не мали практичного досвіду у спостереженні роботи команд супроводу, тому практичні вміння та навички на низькому рівні.

Отже, ще одне важливе завдання має розкривати освітня програма підготовки майбутніх учителів до навчання історії дітей з ППР у ЗВО, а саме особливості роботи команд психолого-педагогічного супроводу у ЗЗСО. Такі знання та навички допоможуть майбутнім спеціалістам ефективно взаємодіяти з іншими фахівцями з метою розробки ППР, адаптації та модифікації навчальних матеріалів, моніторингу динаміки розвитку дитини, покращення умов навчання історії дітей з порушеннями інтелекту в ЗЗСО.

Проаналізувавши відповіді респондентів на відкрите запитання: *«Опишіть, яких саме знань та навичок Вам не вистачає, щоб повноцінно викладати Ваш предмет для дітей з інтелектуальними порушеннями»*, можемо визначити напрямки роботи у формуванні знань та навичок в яких студенти почувають себе невпевнено. До таких напрямків роботи відносимо:

- формування знань про особливості розвитку дітей з порушеннями інтелекту;
- формування знань про навчальні можливості такої категорії дітей;
- формування вмінь та навичок адаптувати навчальний матеріал;
- формування вмінь та навичок модифікувати навчальну програму предмету;
- формування вмінь та навичок розробляти ППР дитини;
- формування вмінь та навичок працювати в команді супроводу;

- формування вмінь та навичок застосовувати методику викладання історії для дітей з порушеннями інтелекту, максимально враховуючи особливості їх розвитку.

Отже, результати кількісного та якісного аналізу дослідження другого блоку запитань анкети свідчать про гостру потребу розробки програми, яка б забезпечувала формування вмінь та навичок у студентів для забезпечення ефективної роботи з дітьми з ІП у ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Проаналізуємо результати дослідження щодо оцінки рівнів сформованості *мотиваційного компонента* готовності студентів спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання історії дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку.

Опрацювання другого блоку запитань анкети показало такі результати: *високий рівень мотиваційного компонента* сформований у 15%; *середній рівень* – у 68%; *низький рівень* – у 17% досліджуваних (див. рис. 2.5.).

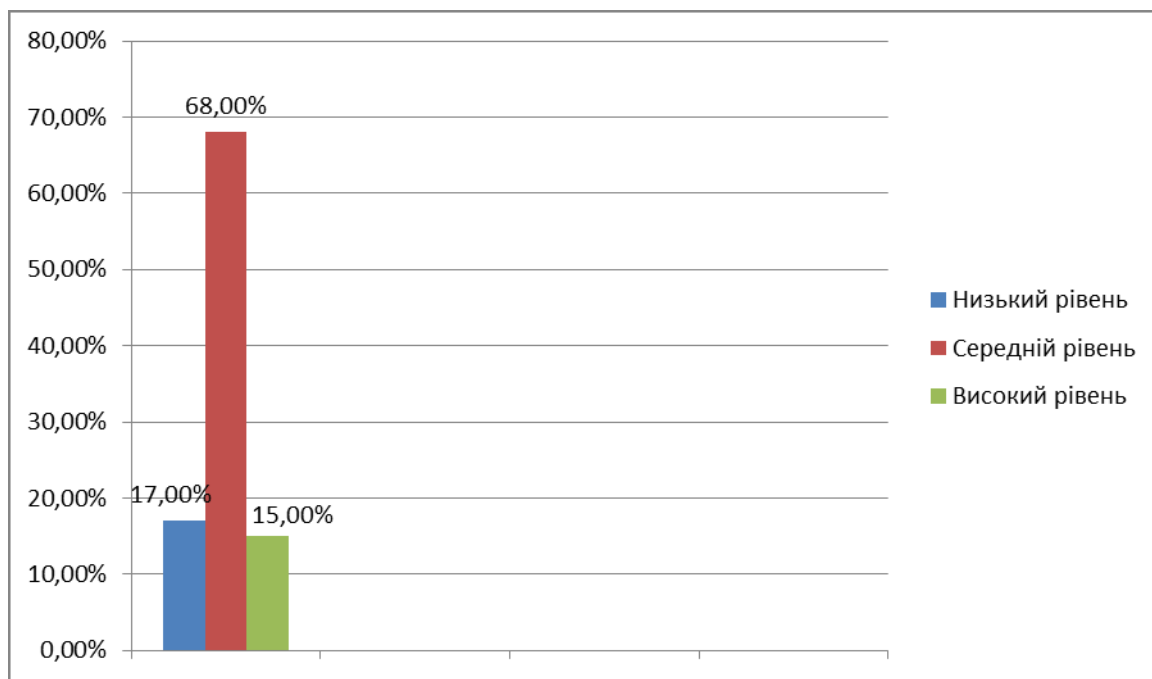


Рис. 2.5. Результати сформованості мотиваційного компонента у студентів випускних курсів спеціальності «Середня освіта. Історія» до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на етапі констатувального експерименту

Респонденти з *високим рівнем* сформованості *мотиваційного компонента* готовності показали: високу мотивацію до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення; позитивне сприйняття таких дітей без стереотипів; наявність толерантної поведінки емоційної стабільності та психологічної витривалості у складних ситуаціях пов'язаних з інклюзивним навчанням; наявність емпатії та бажання підтримати дітей з ІІ; наявність потреби до самовдосконалення своєї педагогічної майстерності у роботі з дітьми, які мають різні навчальні потреби.

Мотиваційний компонент готовності сформований на високому рівні лише у 15% респондентів, що свідчить про досить малу кількість фахівців, які досконало володіють всім арсеналом показників і критеріїв, що стосуються особистісних та психологічних характеристик педагога.

Респонденти з *середнім рівнем* сформованості *мотиваційного компонента* готовності показали: часткову вмотивованість до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні труднощі; ставлення до дітей з інтелектуальними труднощами близьке до нейтрального, проте схильні до змін, а саме до позитивного сприйняття таких дітей; наявні прояви емпатії до такої категорії дітей, проте нестійко виражені; толерантність, психологічна витривалість та емоційна стабільність розвинені частково; бажання вирішувати складні педагогічні ситуації, які можуть траплятися в процесі інклюзивного характеризується невпевненістю.

На середньому рівні *мотиваційний компонент* готовності сформований у найбільшій кількості респондентів – 68%. Це свідчить про те, що досить велика кількість досліджуваних мають потенційні можливості до вмотивованої роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, а також позитивне налаштування, готовність вчитися та самовдосконалюватись в цій галузі. Це збільшує шанси на успішне впровадження програми підготовки учителів до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку предметів гуманітарного циклу у закладах вищої освіти та хороші результати її апробації.

Досліджувані з *низьким рівнем мотиваційного компонента* готовності проявили: досить низький рівень мотивації до роботи з дітьми з інтелектуальними порушення, або її відсутність; не розуміння проблем та труднощів такої категорії дітей, відсутність толерантності; наявність стереотипів у сприйнятті таких дітей та відсутність емпатії, або дуже низький її рівень; відсутність емоційного комфорту, стабільності та стійкості до стресу в роботі з такою категорією дітей; відсутність стимулів справлятися зі складними педагогічними ситуаціями; відсутність бажання вчитися та вдосконалювати в сфері інклюзивної освіти.

На низькому рівні мотиваційний компонент сформований у 17% респондентів. Цей статистичний показник, свідчить про те, що не досить велика кількість респондентів мають відсутність мотивації та емпатії до дітей з порушеннями інтелекту.

Здійснивши кількісний аналіз дослідження слід звернути увагу і на якісний аналіз, що передбачає опрацювання відкритих запитань.

Запитання *«Опишіть причини Вашої мотивації, або її відсутності до роботи з такою категорією дітей»* всі респонденти умовно поділилися на три групи. Перша група взагалі пропустила це запитання не давши відповіді. Друга група визначила себе вмотивованими до роботи з дітьми, які мають ООП та описала такі причини: наявність співпереживання батькам таких дітей; небайдужість до проблем дітей, які відрізняються навчальними можливостями; бажання допомогти в складних ситуаціях; наявність цікавості до нових напрямків роботи; бажання самовдосконалюватись. Третя група визначила себе не вмотивованими до роботи з дітьми з інтелектуальними труднощами і назвали такі причини: не розуміння сутності проблем цієї категорії дітей; невміння працювати з дітьми, які мають інтелектуальні труднощі; традиційні погляди на систему освіти; відсутність досвіду спілкування з такими особами.

На наступне запитання *«Що Ви розумієте під емпатією до дітей з особливими освітніми потребами?»* опитувані відповіли таким чином

(наведемо декілька варіантів відповідей): «Під емпатією до таких дітей я розумію добре ставлення до них»; «Емпатія до дітей з особливими освітніми потребами це забезпечення всім необхідним таку дитину»; «Під емпатією я розумію співчуття до такої дитини та правильний підбір методів роботи», «Емпатія це співпереживання до дітей з особливими освітніми потребами».

Отже, майже усі респонденти відповіли на це запитання. Відповіді були близькими за змістом одна до одної, відображали розуміння самого поняття та розкривали почуття респондентів у контексті ставлення до дітей з ІП.

На запитання *«Як Ви вважаєте які складні педагогічні ситуації можуть траплятися в інклюзивному навчанні?»* відповіла лише частина студентів, що свідчить про слабе уявлення сучасних реалій інклюзивного навчання та ймовірності виникнення складних педагогічних ситуацій.

Наведемо кілька варіантів відповідей респондентів, які змогли дати відповіді на це запитання: «Непорозуміння між дітьми, які мають різний рівень знань, вмінь та навичок»; «Труднощі в засвоєнні навчальної програми»; «Наявність конфліктів з батьками»; «Непорозуміння між вчителем і учнем з порушеннями інтелекту» тощо.

На запитання *«Уявіть, що учень з порушеннями інтелекту підняв руку, щоб відповісти на запитання вчителя, але відповів не правильно. Інші учні почали насміхатися з хлопця. Спрогнозуйте свої дії, як будете чинити в цій ситуації?»* більша частина респондентів намагалась відповісти, пояснюючи своє бачення, як можна розв'язати цю ситуацію. Це свідчить про те, що все таки більшість вчителів готові шукати розв'язання у складних педагогічних ситуаціях, навіть не маючи арсеналу знань та не відчуючи особистої та психологічної впевненості у своїх силах.

Наведемо приклади відповідей різних опитуваних на це запитання, щоб показати потенціал респондентів: «Потрібно у цьому випадку зробити зауваження дітям, які насміхалися з хлопця, який має труднощі у навчанні»; «Якщо трапилась така ситуація, необхідно зазначити, що в того учня, який дав неправильну відповідь є і сильні сторони (наприклад, він веселий,

добрий). Пояснити дітям, що у всіх є сильні та слабкі сторони і тих дітей, які насміхались також»; «Після такої ситуації, де діти насміхалися з учня, який неправильно дав відповідь, потрібно з класом провести виховну бесіду. Така бесіда, окрім розмови, має передбачати різні повчальні ігри та розігрування подібних ситуацій, щоб показати дітям цінність та переваги кожної дитини»; «В такій ситуації, потрібно одразу запитати відповідь на поставлене запитання тих дітей, які насміхаються. Якщо така дитина відповість на це запитання, треба дати більш складніше запитання, щоб та дитина відчула як це неприємно і більше не повторювала своїх помилок»; «Вирішити таку ситуацію допоможе розмова з батьками дітей, які себе погано поведуть. Також потрібно про таку ситуацію повідомити і батьків дитини, яка зазнала булінгу, щоб провела вдома бесіду, яка заспокоїть дитину і допоможе справитись зі своїми негативними емоціями»; «Якщо трапилась така неприємна ситуація, потрібно повідомити психолога школи, щоб він провів якісь заходи по боротьбі з булінгом у цьому класі» та інші. Аналізуючи результати цього відкритого запитання, можемо зазначити, що респонденти дали досить змістовні та багатогранні відповіді.

Визначення проблем та труднощів за результатами дослідження.

Формування висновків та перспектив. Отже, дослідивши рівні сформованості усіх компонентів готовності студентів випускних курсів закладів вищої освіти до навчання історії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме когнітивний, операційно-рефлексивний та мотиваційний, можемо зробити загальні висновки по констатувальному експерименту.

Порівнюючи результати дослідження рівнів сформованості когнітивного (високий рівень – 8%; середній рівень – 23%; низький рівень – 69%) та операційно-рефлексивного (високий рівень 6%; середній рівень –19%; низький рівень – 75%) компонентів серед респондентів бачимо однакову тенденцію по рівнях. У високому рівні найменші показники, а у низькому найбільші – що ще раз засвідчує недостатню підготовку майбутніх фахівців

на теоретичному та практичному рівні до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення у ЗЗСО з інклюзивним навчанням на уроках історії.

Такі результати в якійсь мірі ставлять під сумнів якість інклюзивного навчання в ЗЗСО. Саме тому, наше дисертаційне дослідження набуває ще більшої актуальності, важливості й ще раз доводить гостру необхідність розробки програми для підготовки вчителів історії для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Якщо заплановані системні зміни по вдосконаленню реалізувати в життя, то в результаті отримаємо перспективу у підвищенні якості інклюзивного навчання та покращенні умов отримання освіти для усіх категорій дітей.

Результати дослідження мотиваційного компоненту готовності опитуваних (*високий рівень* – 15%; *середній рівень* – 68%; *низький рівень* – 17%) відрізняються від попередніх результатів (див. рис. 2.6.), оскільки найбільшим є статистичний показник середнього рівня, а високий і низький рівні приблизно однакові. Ці результати засвідчують, що значна частина респондентів мають мотивацію та великі потенційні можливості до забезпечення якісного навчання дітей з порушеннями інтелекту. Крім того, можемо зазначити, що респонденти позитивно налаштовані й готові вчитися та самовдосконалюватись в сфері інклюзивного навчання. Хоча це значно збільшує шанси на успішні результати, проте такі статистичні показники в жодному випадку не можуть вплинути на виключення з програми підготовки учителів до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку історії. Це пов'язано з тим, що більшість респондентів показало все ж таки середній, а не високий рівень, тому потенційні можливості є, але необхідно сформулювати чітку позицію та переконання у педагогів допомагати такій категорії дітей, що відбуватиметься, звісно, під час формувального експерименту (апробації програми в ЗЗСО).

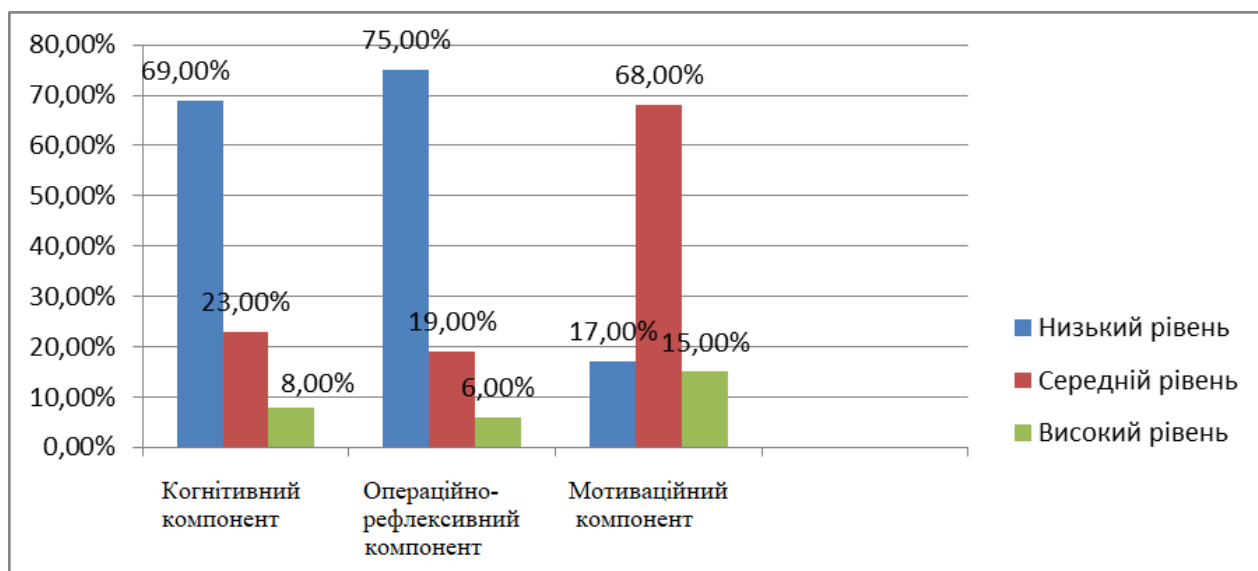


Рис. 2.6. Загальні результати констатувального експерименту

Для підсилення результатів, отриманих під час оцінки рівнів сформованості структурних компонентів готовності випускників закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія», нами було проведено кабінетне дослідження впродовж 2021-2023 рр. У ході його реалізації нами було проаналізовано 8 освітніх програм першого (бакалаврського) рівня та 10 освітніх програм другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» на предмет наявності навчальних дисциплін, зорієнтованих на формування у студентів готовності до роботи у ЗЗСО з учнями з ООП, ІП зокрема (Додаток Е). З'ясовано, що в освітніх програмах та навчальних планах досліджуваних ЗВО не передбачено навчальних дисциплін, спрямованих на формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів історії, зокрема щодо роботи з дітьми з ООП на уроках історії. Зазначимо, що у тих же ЗВО у робочих програмах з «Педагогіки» та «Педагогіки вищої школи» наявний модуль «Основи інклюзивної освіти», теми якого дозволяють здобувачі зорієнтуватися в нормативній базі та особливостях організації інклюзивної освіти в Україні. У жодній із робочих програм обов'язкових та вибіркових компонентів не передбачено опанування тем з особливостей роботи вчителів історії з дітьми з ООП, та ІП зокрема у ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Отже, узагальнивши результати констатувального експерименту, сформуємо подальші перспективи в межах нашого дисертаційного дослідження, що полягатимуть в таких аспектах:

- розробка базової структури навчальної програми підготовки учителів до навчання історії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку по трьох блоках за якими здійснювався констатувальний експеримент (когнітивний, операційно-рефлексивний та мотиваційний компоненти);
- розробка принципів та засад на яких буде базуватися викладання програми;
- підбір форм роботи під час реалізації програми;
- підбір методів за допомогою яких можна буде викладати програму для ефективного засвоєння;
- створення відповідних педагогічних умов, що сприятимуть доброзичливій атмосфері та стимулюватимуть до активного вивчення матеріалу програми й використання його на практиці в майбутньому;
- апробація програми в ЗЗСО;
- опрацювання результатів формувального експерименту;
- формування висновків та рекомендацій до подальшого застосування програми в закладах вищої освіти.

2.2. Програма підготовки учителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти з інклюзивним навчанням

Формування готовності вчителя історії до навчання дітей з ППР у ЗЗСО здійснюється на стадії його підготовки у закладах вищої освіти за освітніми програмами бакалаврського та магістерського рівнів. У випадках, коли педагог вже отримав відповідних фах, формування готовності до відповідної діяльності можливе в системі післядипломної освіти, навчальні програми якої дозволяють вдосконалити набуті компетентності, або сформувати нові.

У контексті здійснюваного дослідження нами розроблено навчальну програму підвищення кваліфікації вчителів історії до навчання дітей з ІП у ЗЗСО. На це повпливало дві причини. По перше, передбачалося, що програма буде зреалізована під час формувального експерименту. Відтак, для частоти дослідно-експериментальної роботи, заплановано долучення до опанування програми саме тих вчителів історії, які у 2022 році закінчили ЗВО, у яких проводився констатувальний експеримент та на момент формувального експерименту працюють у ЗЗСО і у їхніх класах навчаються діти з ППР. По друге, оскільки кількість дітей з ІП у ЗЗСО зростає з початком кожного навчального року, важливо, щоб випускники спеціальності «Середня освіта. Історія» вже сьогодні були готовими до навчання означеної категорії дітей. Тоді як зміни в зміст освітніх програм у ЗВО робиться здебільшого раз в рік або раз в два роки і, якщо ініціювати такі зміни у 2023 році, то здобувачі закінчать ЗВО у 2027 році.

Здійснивши аналіз кількісних та якісних даних, отриманих за результатами констатувального експерименту та представлених у підрозділі 1.3. дисертаційного дослідження, прийнято рішення щодо розробки навчальної програми для вчителів історії, зорієнтованої на підвищення рівня їх готовності до навчання дітей з ІП у ЗЗСО. Основними завданнями процесу розробки програми визначено:

1. Розробка примірної моделі *навчальної дисципліни*, зорієнтованої на підготовку вчителів до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення розвитку.
2. Визначення *практичних завдань*, які слухач має реалізувати в умовах інклюзивного навчання в ЗЗСО.

Мета навчальної програми – формування у вчителів теоретичних знань, практичних вмінь і навичок, особистісної мотивації до навчання історії дітей з ППР.

За результатами проведеного теоретичного аналізу змісту навчальних планів та окремих навчальних дисциплін освітніх програм ЗВО,

зорієнтованих на підготовку вчителів історії нами з'ясовано, що жоден із ЗВО України не пропонує здобувачам спеціальності «Середня освіта. Історія» курсу, що передбачає формування знань, умінь та навичок для роботи з дітьми з ООП, чи ІП у системі інклюзивної освіти. Окремі аспекти особливостей організації інклюзивної освіти висвітлюються в рамках вивчення освітнього компоненту «Педагогіка». Але здебільшого це одна або дві теми. Відтак, в рамках навчальної програми нами розроблено навчальну дисципліну «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» (3 кредити, 90 годин, залік), мета якого полягає в підготовці фахівців, здатних забезпечити ефективне навчання та розвиток дітей з ІП в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи їхні індивідуальні потреби та можливості на уроках історії (Додаток D). Курс має на меті сформувати у слухачів знання та практичні навички, необхідні для створення відповідних умов навчання, формування особистості, соціалізації та інтеграції цих дітей у суспільство.

Основні завдання курсу:

- ***Вивчення нормативно-правової бази інклюзивної освіти:*** розгляд основних документів, що регулюють права дітей з ООП та гарантують їм право на освіту.
- ***Ознайомлення з особливостями інтелектуальних порушень розвитку:*** надання знань про різноманітність проявів інтелектуальних порушень, їх вплив на пізнавальну діяльність та розвиток дитини.
- ***Формування вмінь індивідуалізації освітнього процесу:*** набуття навичок розробки індивідуальних навчальних планів та програм для дітей з ІП, враховуючи їхні сильні сторони та потреби.
- ***Опанування методів та прийомів роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями:*** вивчення ефективних педагогічних стратегій, дидактичних матеріалів та адаптованих освітніх технологій, спрямованих на розвиток когнітивних, соціальних та мовленнєвих навичок.

- **Розвиток навичок психолого-педагогічного супроводу дітей з ІП:** формування вмінь взаємодіяти з дитиною, її батьками та командою фахівців (психолог, дефектолог, логопед) для забезпечення комплексного супроводу.

- **Сприяння соціальній адаптації та інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями:** набуття знань про методи та прийоми, що сприяють розвитку соціальних навичок, формуванню позитивної самооцінки та взаємодії з однолітками.

- **Виховання толерантного ставлення до дітей з ІП:** формування у слухачів культури інклюзивної взаємодії та готовності до прийняття та підтримки дітей з ІП.

Навчальна дисципліна зорієнтована на те, щоб:

- сформувати уявлення про особливості розвитку та функціонування психічної діяльності дітей з порушеннями інтелекту;
- надати здобувачам вищої освіти орієнтири в організації навчальної та виховної роботи з дітьми з ППР;
- сформувати розуміння основних принципів роботи системи інклюзивної освіти в ЗЗСО;
- дати поняття про розвиток особистості та емоційно-вольову сфери дитини з ППР;
- підготувати студентів до роботи над адаптацією та модифікацією матеріалу навчальної програми;
- допомогти набути навичок роботи над ППР;
- дати поняття про роботу команд психолого-педагогічного супроводу у ЗЗСО;
- сформувати розуміння особливостей засвоєння та формування історичних знань дітьми з ППР;
- сформувати уявлення про особливості корекційної спрямованості навчання історії дітей з ІП;

- допомогти засвоїти основні прийоми проведення уроку історії та застосування методів навчання для дітей з порушеннями інтелекту.

Загалом, курс спрямований на підготовку вчителів та інших педагогічних працівників, які готові створювати та підтримувати інклюзивне освітнє середовище, що забезпечує успішний розвиток та навчання кожної дитини, незалежно від її особливостей.

Методологічною основою для розробки програми та проведення формувального експерименту стали:

основні засади проведення педагогічних досліджень (Г. Лаврентьєва, П. Лузан, І. Сопівник, М. Шишкіна та ін.) [140; 148].

- особливості розробки інструментарію для педагогічних досліджень (Б. Блум, І. Зязюн, А. Макаренко та ін.) [82];

- засади підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти та розробки навчальної програми дисциплін (Л. Артемова, С. Вітвицька, Н. Волкова, В. Головенкін, О. Гуманкова, С. Миронова, О. Чопік та ін.) [38; 39; 50; 60; 160; 161];

- методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [155];

- особливості формування інклюзивної компетентності (Ю.Бойчук, О.Бородіна, А. Василюк, І. Демченко, А. Колупаєва, О. Микитюк, С. Миронова, З. Савчук, В.Синьов, В. Сиченко, Н.Софій, В.Товстоган, та ін.) [11; 27; 63; 112; 150; 215; 223; 225; 230; 241];

- особливості організації інклюзивного навчання в ЗЗСО Бойчук, О. Бородіна, І. Демченко, А. Колупаєва, З. Ленів, О. Микитюк, С. Миронова, Ю. Найда, З.Савчук, В.Синьов, В. Сиченко, Н.Софій, О.Таранченко, нормативно правові документи про організацію інклюзивного навчання, індивідуальну програму розвитку, команди супроводу та ін.) [11; 63; 110; 112; 146; 150; 237; 215; 223; 225; 230];

- основні компоненти загальної педагогіки (І.Зайченко, С. Максимюк, М.Фіцула, В.Ягупов та ін.) [77; 149; 247; 267];
- основні компоненти корекційної педагогіки та психології щодо роботи з дітьми з ІП (М. Матвєєва, С.Миронова, В.Синьов, О.Хохліна та ін.) [150; 160; 161; 223; 224];
- засади спеціальної методики викладання історії для дітей з порушеннями інтелекту (В. Василюк, Н. Гіренко, Ю. Косенко, Ф. Левітас, С.Миронова, О.Салата, І.Русіна та ін.) [28; 29; 151; 120; 121; 124;125; 141; 158; 160].

Навчальна дисципліна складається з чотирьох модулів, які включають в себе різні теми щодо підготовки вчителів історії до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (Додаток D).

Під час вивчення першого модулю «Особливості розвитку, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями» здобувачі зможуть опанувати такі теми: діти з ППР як об'єкт вивчення, ступені інтелектуального порушення, психологічна характеристика пізнавальних процесів дітей з інтелектуальними порушеннями, особливості розвитку особистості та емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелекту, основні засади навчання дітей з ППР, принципи навчання, корекційна спрямованість методів, форм навчальної діяльності, сутність процесу виховання учнів з порушеннями інтелекту.

Другий модуль присвячений основам інклюзивного навчання у ЗЗСО. Теми цього модулю розкривають: поняття про інклюзивне навчання, правове забезпечення інклюзивного навчання, особливості роботи команд психолого-педагогічного супроводу в ЗЗСО, поняття про індивідуальну програму розвитку, особливості адаптації та модифікації матеріалу навчальної програми.

Третій модуль розкриває основні аспекти застосування методики викладання історії для дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку. Темати цього модулю є: особливості засвоєння знань з історії дітьми з ППР,

формування історичних знань вмінь та навичок. Реалізація завдань навчання історії дітей з порушеннями Іяр, корекційно-розвивальна спрямованість навчання історії дітей з порушеннями інтелекту, особливості проведення уроку історії та застосування методів навчання для дітей, які мають інтелектуальні порушення, виховні завдання вивчення історії дітьми з порушеннями інтелекту.

У рамках цього модулю передбачено проведення тренінгових занять для вчителів історії, що працюють з дітьми з ІП. Тренінг включав в себе проведення вправ, ділових ігор, організація групової роботи, інформаційної хвилинки «Толерантне ставлення до дітей з порушеннями інтелекту», «Чому важлива емпатія, розуміння проблем та підтримка дітей з порушеннями інтелекту», «Як робота з дітьми з особливими освітніми потребами може впливати на психологічний стан педагога?», аналіз нестандартних ситуацій та запитань.

Модуль четвертий зорієнтований на формування особистої та психологічної готовності до роботи з дітьми з ІП, проводився у формі тренінгу. Тематика модулю: формування розуміння та позитивного ставлення до дітей з порушеннями інтелекту, створення сприятливого інклюзивного середовища, профілактика професійного вигорання.

Завершується курс написанням есе розду на тему «Навчання дитини з ІП: що варто знати і вміти вчителю історії».

Другою складовою програми підготовки учителів до навчання історії дітей з порушеннями ІР є **виконання практичних завдань**, які слухач має реалізувати в умовах інклюзивного навчання в ЗЗСО. До таких завдань відносимо:

- спостереження за системою організації інклюзивного навчання в ЗЗСО;
- спостереження за роботою команд супроводу;
- спостереження за роботою вчителів історії з дітьми, які мають інтелектуальні порушення;

- опис результатів спостереження у щоденнику педагогічної практики;
- вивчення особливостей складання ІПР;
- вивчення особливостей адаптації програмного матеріалу з історії;
- розробка адаптації до одного з уроків історії для дитини з порушеннями інтелекту;
- вивчення особливостей модифікації програмного матеріалу з історії;
- розробка модифікації до одного з уроків історії для учня з ІПР.

Реалізація цих завдань під час педагогічної діяльності допоможе слухачам зрозуміти особливості інклюзивного навчання в ЗЗСО, роль вчителя у розвитку та навчанні дитини з порушеннями інтелекту, актуальні проблеми та труднощі, які можуть виникати в навчальному процесі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та досвід педагогічної діяльності засвідчує той факт, що педагогічні умови мають значення та покращують ефективність підготовки вчителів історії до навчання дітей з ІП. Саме від умови організації та провадження освітнього процесу залежить рівень сформованості:

1. уявлень про розвиток дітей з ІП;
2. знань про особливості навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту;
3. знань про основи організації інклюзивного навчання в ЗЗСО;
4. знань та навичок застосування методики викладання історії для дітей з порушеннями інтелекту;
5. вмінь і навичок щодо адаптації та модифікації матеріалу навчальної програми для дітей з інтелектуальними труднощами;
6. знань та вмінь щодо розробки ІПР;
7. досвіду спостереження за роботою інклюзивного ЗЗСО в цілому та роботою команд супроводу зокрема.

Саме чітко визначені і впроваджені педагогічні умови сприятимуть підготовці вчителів до роботи з дітьми з ІІ. У структурі самого поняття домінує термін «умова». У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Педагогічні умови В. Манько визначає як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу та відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності.

Однак, навчальний процес потребує організаційно-діяльнісного підходу до визначення і реалізації спеціальних педагогічних умов, які відповідатимуть поставленим цілям підготовки майбутніх фахівців. Саме забезпечення педагогічних умов включає всі аспекти взаємодії між викладачами, студентами та іншими сторонами освітнього процесу. Вони забезпечують послідовне та постійне засвоєння професійних знань, умінь і навичок, підвищуючи навчальний процес. Це сприяє всебічному розвитку особистості студента, підвищує їх спрямованість на професійну діяльність і розвиває педагогічну обдарованість.

Педагогічні умови є різновидом умов, які впливають на ефективність навчального процесу у закладі освіти. Умови – це обставини, які визначають ті чи інші наслідки, настання яких перешкоджає одним процесам чи явищам і сприяє іншим. Тоді як педагогічні умови – це обставини, які впливають на перебіг і результати дидактичного процесу. У науковій літературі наявні різні тлумачення сутності педагогічних умов. А. Литвин (2022) намагався систематизувати погляди різних науковців щодо визначення педагогічних умов та випрацювати своє розуміння означеного феномену. Науковець зазначає, що педагогічні умови – це спеціально сконструйовані (змодельовані) процедури, виконання яких дозволяє вирішити певні педагогічні завдання. На думку автора педагогічні умови – це «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та

внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [146]. Педагогічні умови забезпечують цілісність освітнього процесу в середовищі закладу освіти відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості здобувача та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, базових кваліфікацій, ключових, загальних і професійних компетентностей.

У ході нашого дисертаційного дослідження доцільно виокремити *педагогічні умови*, які сприяли ефективності реалізації авторської програми з підготовки учителів історії до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями:

- 1) формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій в учителів історії засобами інтерактивних технологій;
- 2) використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці учителів історії до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- 3) вдосконалення змістового компонента післядипломної освіти з метою розширення професійних компетентностей вчителя щодо навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- 4) формування психологічної готовності учителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями

Давайте охарактеризуємо кожен з умов детальніше:

Перша умова - *формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій в учителів історії засобами інтерактивних технологій*. Умова передбачає розвиток мотивації в учителів історії до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Мотивація відіграє важливу роль у досягненні цілей організації і від неї залежить старанність працівників. Щоб ефективно використовувати мотивацію для посилення впливу управління, необхідно добре зрозуміти її

сутність, яка включає в себе потреби, інтереси, здібності, бажання, очікування, ціннісні орієнтації та установки. Очікування є сильним мотиватором. Це означає, наскільки працівник сподівається отримати стимул або винагороду за досягнення мети [65]. Тоді коли спонукальний мотив посилюється високими очікуваннями. З точки зору управління можна сміливо сказати, що стимулювання та мотивація є двома взаємозалежними методами підвищення продуктивності працівників.

Одним із важливих аспектів в теорії мотивації є мотив. Мотив – це те, що спонукає людину до певних дій. Мотив знаходиться «всередині» людини та має «персональний» характер, залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів, що стосуються людини, а також від дії інших мотивів, які виникають паралельно з людиною. Мотив не тільки спонукає людину до дій, але й визначає, що слід зробити і як це зробити [175].

Мотив, за словами М. Ярмаченка, є спонукальною причиною дій і вчинків людини. Це швидка подія, на яку впливають як внутрішні фактори особистості, так і зовнішні фактори життєдіяльності [270].

І. Коновальчук стверджує, що мотиви в професійній педагогічній діяльності спрямовані на формування стійких, усвідомлених спонук, які виявляються в професійних цінностях та діяльності педагога [118].

Н. Каньоса стверджує, що в системі ЗВО мотивація до професійної діяльності розуміється як сукупність факторів і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і направляють особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. При цьому мотиви професійної діяльності передбачають усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (отримання вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо), що задовольняються через виконання навчальних завдань і спонукають до освоєння майбутньої професії [95].

Попри мотивацію важливою складовою є ціннісні орієнтації, які посідають вагоме місце у формуванні педагога. Аналіз наукових джерел

підтверджує, що цінності та ціннісні орієнтації є основою формування життєвої позиції, які закладають фундамент для розвитку особистості, визначають її поведінку і впливають на вибір та специфіку професійного навчання [75].

Науковці Л. Ведерникова, Н. Сушик проінформованість фахівців про зміст та специфіку професії відносять до чинників формування ціннісних орієнтацій студентів [234].

Серед основних цінностей професійної діяльності вчителя варто виділити такі:

- позитивне ставлення до своєї професії;
- шанобливе ставлення до дитини як до унікальної особистості, суб'єкта активності, спілкування та міжособистісних стосунків;
- усвідомлення соціальної важливості педагогічної професії;
- прагнення формувати всебічно розвинену особистість, її активність;
- спрямованість на творчість у своїй професійній діяльності [211].

Інструментом професійної діяльності, що створює мотивацію та ціннісні орієнтації є застосування інтерактивних технологій навчання. Під інтерактивними технологіями навчання ми розуміємо організацію процесу навчання, за якою вчитель/педагог бере активну участь у колективному, взаємодоповнювальному процесі навчального пізнання, яке базується на взаємодії всіх учасників. Під час спільної діяльності з пізнання та освоєння навчального матеріалу, кожен студент робить значний індивідуальний внесок в обмін знаннями, концепціями і методами роботи. Весь цей процес відбувається в дружній атмосфері, де домінують взаємна підтримка та повага один до одного. В такій формі вони не лише здобувають нові знання, а й здійснюють пізнавальну діяльність, випробовують її більш досконалі форми співпраці та кооперації [2].

На сьогодні в науковій літературі недостатньо відображена класифікація інтерактивних технологій навчання. Варто виділити таких науковців О. Пометун, Н. Побірченко, Г. Коберник, О. Комар, Т. Торчинська,

які запропонували класифікацію за формами навчання при яких реалізованні інтерактивні технології.

1. Технології співпраці та взаємодії в навчанні. Співпрацюючи в парах, виконують різноманітні вправи: обговорюють завдання або короткий текст; проводять інтерв'ю, досліджують позицію (думку) партнера стосовно питання чи твердження; критично оцінюють виконану роботу один одного, підсумовують результати засвоєння теми тощо. В умовах спільної роботи та групового співробітництва у них є можливість висловлювати свої думки та комунікувати. Ця практика дозволяє спочатку обміркувати, обмінятися ідеями з партнерами, а вже потім представити їх широкій публіці. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, здатності до вираження думок, переконання та ведення дискусій [91].

2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Для організації такого навчання варто враховувати специфіку співпраці партнерів-одногрупників; налагодження зворотного зв'язку та підтримка від членів групи, які мають аналогічні проблеми й досвід; особливості групової форми роботи, що спонукають студента до самооцінювання власної діяльності, самодослідження, ідентифікувати себе з іншими учасниками, оперувати отриманими результатами під час аналізу власних думок, емоцій, вчинків.

3. Методики ситуатійного моделювання. Навчання через гру – це організація навчального процесу, що передбачає залучення учня до гри (переважно ігрового моделювання явищ, які вивчаються). Завдання вчителя, який використовує ігри у навчальному процесі, полягає в підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті. У ігровій моделі викладач виконує роль інструктора (представлення правил гри, надання консультацій учасникам), судді-рефері (внесення корективів та допомога в розподілі ролей), тренера (настанови для студентів, які проводять гру), головного ведучого (організація обговорення гри).

4. Технології обробки спірних питань. Сприяють розвитку критичного мислення, дозволяють зайняти власну позицію, формують вміння відстоювати свою точку зору, поглиблюють знання у проблемі, яку вивчають.

У контексті нашого дисертаційного дослідження ми проводили різну роботу для реалізації цієї педагогічної умови. А саме одним із різновидів цієї роботи є проведення інформаційної хвилини «Толерантне ставлення до дітей з порушеннями інтелекту». Проведення вправ, ділових ігор та організація обговорень у групі проблемних моментів та дискусійних питань. Також розгляд спірних питань «Чому важлива емпатія, розуміння проблем та підтримка дітей з порушеннями інтелекту?», «Як робота з дітьми з особливими освітніми потребами може впливати на психологічний стан педагога?».

Інтерактивне середовище дозволяє учасникам освітнього процесу виступати в ролі співорганізаторів, мінятися рольовими функціями під час навчальної взаємодії, вести безперервний навчальний діалог з метою створення продукту знань, що доповнений індивідуальним внеском кожного учасника. Крім того, оптимальні стосунки між педагогами та учнями/студентами ґрунтуються на принципах гуманізму, довіри, співробітництва і сприяють самоствердженню молодої особистості, створюючи атмосферу психологічної захищеності, зменшуючи внутрішньо-емоційне напруження та формуючи доброзичливість, відповідальність та інші якості, важливі для суспільства. Варто враховувати, що результат виховного впливу значною мірою залежить від його професійних якостей, а особливо від його особистої поведінки, етичних переконань і рішень, які безпосередньо впливають на учнів, зокрема на формування їх морально-оцінкових позицій.

Друга умова - *використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці учителів історії до навчання дітей з ППР*. В основу цієї умови покладено, що учитель повинен володіти навичками та знаннями, які дозволять йому адаптувати чи модифікувати навчальний процес до індивідуальних особливостей кожного учня.

У свою чергу вивченню особисто орієнтованого навчання у підготовці учителів і впровадження їх в освітній процес присвячені наукові праці І. Беха, Н. Бібік, В. Краєвського, Л. Занкова, О. Пометун, А. Хуторського, І. Якіманської; теоретичні та методологічні основи особистісно діяльнісного підходу в психології викладено в працях Л. Виготського та ін [3].

Згідно з принципами системності та іншими нормами, яким повинні відповідати освітні технології, особистісно орієнтоване навчання є педагогічною технологією. Відтак, надалі ми будемо використовувати термін «особистісно орієнтовані технології» [183].

Дослідник І. Підласий, підкреслює, що в особистісно орієнтованій технології учень перебуває в центрі уваги, а розвиток його особистості є головною метою. Не кількість і якість засвоєного матеріалу є критерієм навчання, а прогрес особистості - її розвиненість, звільненість власного «Я», самопізнання, самовизначення, самостійність та незалежність думок тощо. Ця технологія не допускає примусу. Основний критерій навчання – задоволення запитів особистості та створення умов для самореалізації [183].

За словами О. Савченко, особистісно орієнтоване навчання полягає в організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей вчителя або студента, глибокою повагою до його особистості та сприйняття його як свідомого та відповідального учасника освітньо-виховного процесу разом із вчителем та однолітками. Основною метою цього підходу є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня та розвитку його особистісних рис через саморозвиток [72].

Очевидно, що впровадження технологічного підходу і одночасне забезпечення особистісно орієнтованого навчання можливе лише за умови дотримання основних вимог, яким повинні відповідати технології з особистісним підходом, а саме:

- навчальний контент має допомогти визначити зміст досвіду вчителя, що включає досвід попереднього навчання;

- подача знань повинна бути спрямована не тільки на розширення обсягу знань, структурування, інтеграцію та узагальнення предметного змісту, але й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду;
- активна мотивація учителів в університетах до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати можливості для самоосвіти, саморозвитку та самовираження у процесі здобуття знань;
- важливо контролювати та оцінювати не лише результат, але й насамперед процес навчання [72].

Враховуючи специфіку освітнього процесу у закладі вищої освіти, ми вважаємо, що його ефективність буде забезпечена шляхом впровадження особистісно орієнтованої технології та дотримання сучасних вимог суспільства до педагогічної сфери, принципів індивідуалізації, диференціації, гуманізації навчання; посилення мотивації суб'єктів освітнього процесу; постійного оновлення форм взаємодії учасників навчального процесу [58].

Людиноцентричні або особистісно-орієнтовані технології мають гуманістичний та психологічний напрямок, який передбачає не лише накопичення знань, формування навичок, здібностей та компетенцій, але й становлення принципів саморозвитку і самореалізації майбутнього спеціаліста, а також розвиток його пізнавальних здібностей. Ці технології добре інтегруються в традиційну освітню систему за таких умов: змінюється підхід до навчання, учень стає центром уваги; акцент робиться на використанні отриманих знань, а не просто запам'ятовуванні й відтворенні інформації; у спілкуванні проявляється повага, а не викладання і менторство; всебічний розвиток особистості (фізичний, духовний, етичний) [92].

Потенціал особистості вчителя передбачає наявність таких характеристик: ціннісно-мотиваційна сфера (світоглядний, духовно-моральний потенціал); гуманістична сфера (любов до дитини, розвиток гуманних та моральних стосунків з людьми, природою, працею, навколишнім середовищем і т.д. – гуманістичний потенціал); професійно важливі знання, вміння та навички, що визначають професійну компетентність

(кваліфікаційний потенціал); працездатність (психофізіологічний потенціал); інтелектуально-пізнавальні здібності (освітній потенціал); креативні здібності (творчий потенціал); здатність до співпраці, колективної організації та взаємодії (комунікативний потенціал) [73].

У нашому дисертаційному дослідженні в основу особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці учителів історії до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку покладено: визнання унікальності кожної особистості, створення умов для самореалізації та саморозвитку, адаптація історичного матеріалу, ознайомлення з типами інтелектуальних порушень, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок працювати в інклюзивному середовищі з дітьми з ІП, усвідомлення соціальної значущості вчителя.

Третя умова – *вдосконалення змістового компонента післядипломної освіти з метою розширення професійних компетентностей вчителя щодо навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку*. Ця умова передбачає вдосконалення педагогічної майстерності вчителя історії в основу якої покладено сучасні тенденції навчання у післядипломній освіті.

Післядипломна педагогічна освіта є неодмінною складовою освітньої системи України, і її модернізація неможлива без урахування правових норм, матеріально-технічного забезпечення, науково-методичної бази та кадрового забезпечення вищої та середньої освіти. Розвиток інформаційного суспільства та перехід до суспільства знань вимагають покращення якості освіти, що безпосередньо пов'язане з системою післядипломної освіти.

На думку В. Луначека, сучасна післядипломна педагогічна освіта в Україні потребує не часткової модернізації, а глибоких системних змін: запровадження компетентнісного підходу як методології підвищення кваліфікації педагогічних працівників, посилення уваги до індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації, систематичне проведення наукових досліджень з метою виявлення запитів педагогічних працівників і керівних кадрів сфери освіти щодо підвищення кваліфікації і бажаного змісту

відповідних навчальних дисциплін, розвиток дистанційної післядипломної педагогічної освіти [204].

Післядипломна освіта вчителів має бути покращена так, щоб розширити їхні професійні навички у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Це має включати глибше розуміння особливостей розвитку, навчання та підтримки дітей, які мають ООП, а також вироблення практичних навичок застосування відповідних методів та технологій.

Варто виділити такі основні напрямки вдосконалення змістового компоненту: поглиблення знань про порушення інтелектуального розвитку (класифікація інтелектуальних порушень, сучасні підходи до діагностики, використання різних інструментів та методик), формування практичних навичок застосування адаптованих освітніх програм (вивчення розвитку пізнавальної діяльності, ознайомлення з прийомами роботи при навчанні історії дітей з ІП), розвиток навичок співпраці з батьками та іншими фахівцями (ознайомлення з методами взаємодії з батьками дітей), розвиток здатності до рефлексії та самовдосконалення (аналіз власної педагогічної діяльності, розвиток здатності до самостійного пошуку нової важливої інформації щодо навчання дітей з ІП).

Четверта умова - *формування психологічної готовності учителів історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями*. Психологічна готовність є ключовим компонентом професійної компетентності вчителя особливо в умовах інклюзивного навчання. Для початку визначемо, що ж таке психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості [117]. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності.

Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до педагогічної діяльності, виділяють:

цілеспрямованість (керування в роботі певною метою);

самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації);

наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);

ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);

рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);

самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);

самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити).

При впровадженні навчальної програми один із модулів, а саме «Формування особистої та психологічної готовності до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями», мав форму тренінгових занять. На них було розкрито теми з створення сприятливого інклюзивного середовища, профілактика професійного вигорання, тощо.

Отже, реалізація авторської навчальної програми підготовки учителів до навчання історії дітей з ППР за дотримання педагогічних умов має забезпечити формування готовності вчителів історії до навчання дітей з ППР у ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Перевірити це, ми зможемо у процесі формувального експерименту.

2.3. Впровадження навчальної програми з підготовки учителів до навчання історії учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання та перевірка її ефективності

Підготовка учителів історії до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається не тільки в закладі вищої освіти. Важливою ланкою є система післядипломної освіти. Припускаємо та результати констатувального експерименту підтверджують, що більшість учителів історії

навчають дітей з інтелектуальними порушеннями не володіючи відповідними компетентностями. Відтак, важливо сформувати відповідний рівень готовності до роботи з дітьми з ІП на уроках історії вже зараз. Для цього залученість педагогів до навчальних програм в системі післядипломної освіти дозволить сформувати означену готовність [196]. Відтак, розроблену нами навчальну програму було апробовано в системі післядипломної освіти на базі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти та Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Варто зазначити, що система післядипломної освіти дозволяє сформувати готовність у практикуючих вчителів історії як фундаменту для навчання дітей з ІП та в подальшому – професійного розвитку. Готовність в контексті даного дослідження означає створення необхідного рівня знань, навичок, мотивації для ефективного засвоєння нових знань і практичного їх застосування в подальшому в педагогічній діяльності. Важливо розуміти, що у вчителів історії не сформовані уявлення про розвиток дітей з ІП та особливості роботи з ними на уроках; погано орієнтуються в основних засадах організації інклюзивного навчання в ЗЗСО; не розуміють відмінностей між методикою викладання історії для типовим розвитком дітей та дітей з ІП; не сформовані вміння та навички щодо адаптації та модифікації навчального матеріалу для такої категорії дітей; не має розуміння своєї ролі у розробці ІПР для дитини з ІП; відсутній будь-який досвід щодо роботи в інклюзивному класі закладу загальної середньої освіти; відсутнє розуміння реалій функціонування команд супроводу, тощо. Така ж картина і в контексті аналізу готовності випускників ЗВО до навчання дітей з ІП історії. Відтак, нами реалізовано формувальний експеримент, метою якого є розробка й впровадження навчальної програми підготовки учителів до навчання історії дітей з ІП в системі післядипломної освіти.

Детальне представлення навчальної програми та педагогічних умов подано у підрозділі 2.2. Далі у процесі формувального експерименту:

1. Впроваджено програму з підготовки учителів до навчання дітей з ІП історії у двох ЗВО.

2. Сформовано у вчителів історії спеціальні знання щодо роботи з дітьми з ІП.

3. Сформовано у вчителів історії вміння та навички щодо роботи з такою категорією дітей.

4. Сформовано у вчителів історії ЗЗСО мотивацію до роботи в умовах інклюзії з дітьми з ІП.

5. Перевірено ефективність розробленої програми підготовки шляхом оцінки рівня сформованості у учасників готовності до навчання дітей з ІП у ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Формувальний експеримент проводився протягом 2023-2024 навчального року.

Для того, щоб перевірити ефективність авторської програми з підготовки учителів до навчання історії дітей з інтелектуальними порушеннями в рамках формувального експерименту була сформована вибірка досліджуваних. Відбір респондентів не був випадковим, оскільки кожна група учасників формувального експерименту була важливою доведенні гіпотези дослідження. У формувальному експерименті брали участь 72 вчителів історії, які на момент дослідження працювали в інклюзивних класах ЗЗСО з дітьми з ІП. Вибірку склали ті учителі історії, у яких ми визначали рівні готовності до роботи з дітьми з ІП на уроках історії при констатувальному експерименті. Сформована вибірка дає можливість підійти комплексно до проблеми дослідження та зробити ґрунтовні висновки після його проведення. Для всестороннього аналізу ефективності програми підготовки учителів до навчання історії дітей з ІП у ЗЗСО було залучено не лише вчителів історії, але й учнів з порушеннями інтелекту, їх батьків. Усього 130 учнів 5-6 класів з ППР та 130 батьків дітей.

*Формувальний експеримент містив такі **складові**:*

Розробка стратегії дослідження. Основою формувального експерименту є апробація ефективності навчальної програми з підготовки вчителів до навчання історії дітей з ІП у ЗЗСО. За таких умов важливо визначити, які фактори, індивідуальні особливості (досвід, мотивація, знання про особливості навчання дітей з ІП) впливають на формування готовності означеної категорії вчителів. Це важливо, адже це безпосередньо впливає на якість організації інклюзивної освіти у ЗЗСО та успішність дітей з ІП. Не менш важливим є характеристика учнів та особливості освітнього середовища.

При розробці та реалізації авторської програми на формувальному експерименті акцент робився на формування належного рівня готовності вчителів історії до роботи з дітьми з ІП відповідно до виокремлених нами структурних компонентів:

когнітивного – закладено теоретичний підготовку вчителів історії, які викладають свій предмет в інклюзивних класах ЗЗСО для дітей з ІП. Теоретичні знання стануть основою для розуміння проявів порушення та особливостей функціонування психічних процесів у дітей з ІП; допоможуть сформувати уявлення про навчальні здібності цієї категорії дітей та особливості підбору методів і прийомів викладання історії для дітей з ІП, особливості проведення уроку історії з ними; розуміння принципів організації навчання для дітей з ІП та створення безба'єрного середовища в ЗЗСО. Оскільки організація навчання зазнає значних змін під час впровадження інклюзії в ЗЗСО, важливо сформувати розуміння основних принципів роботи системи інклюзивної освіти; знання про сутність адаптації та модифікації навчальної програми для учнів із ІП; розуміння відмінностей між самими процесами адаптації та модифікації, а також диференціація дітей, яким необхідна лише адаптація, а яким й модифікація. На етапі накопичення теоретичних знань важливо формувати уявлення про ІПР у дітей з ООП та специфіку роботи команди психолого-педагогічного супроводу в ЗЗСО. Аналіз нормативно-правової бази, документації з питань організації

інклюзивної світи у ЗЗСО є важливим теоретичним фундаментом ефективності процесу навчання дітей з ІП. Відтак, одним із завдань авторської програми є підвишити рівень теоретичної підготовки вчителів історії з питань інклюзивної освіти та навчання дітей з ООП, зокрема дітей з ППР;

операційно-рефлексивний – націлений на формування здатності вчителів історії ЗЗСО організовувати навчальний процес враховуючи конкретні потреби учнів з ІП. Окрім теоретичних знань дуже важливо сформувати у педагогів вміння використовувати ці знання у професійній діяльності та в освітній практиці. Це допоможе безпосередньо взаємодіяти з дітьми з ІП, підбирати методи та прийоми, планувати роботу, працювати з документацією з метою навчання учнів з ППР історії. Педагогу важливо володіти навичками, які б допомагали організовувати освітнє середовище для учнів з ІП та адаптовувати його під їх потреби.

Адаптація та модифікація навчальних завдань і матеріалів відповідно до потреб дітей з ППР є вміннями, якими має володіти педагог. Підбір кейсів та робота з ними на практичних заняттях в рамках навчальної дисципліни розробленої нами програми дозволить сформувати у слухачів навички з адаптації та модифікації навчального матеріалу відповідно до потреб учнів з ІП. Формування вміння враховувати та опиратися на висновки Інклюзивно-ресурсного центру та комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини є актуальними. Висновок містить багато важливої інформації про дитину з ООП та початковою точкою для побудови освітньої траєкторії в ЗЗСО. Відтак вчитель історії має опиратися на нього при напрацюванні завдань для учня з ІП. Вивчаючи висновки про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку учня, важливо з'ясувати:

- рівень підтримки в закладі освіти;
- категорію порушень;
- ступінь труднощів;

- результати оцінки фізичного, мовленнєвого розвитку, когнітивної сфери, емоційно-вольової сфери, освітньої діяльності учня;
- адаптація освітньої програми/навчальних предметів;
- модифікація освітньої програми/навчальних предметів;
- чи потрібно створювати індивідуальний навчальний план на учня;
- які психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги мають надаватись у закладі;
- які рекомендації надають фахівці (консультанти) Інклюзивно-ресурсного центру стосовно дитини для працівників ЗЗСО та батьків учня;
- коли потрібно здійснювати повторну психолого-педагогічну оцінку, яка її мета;
- потребу в допоміжних засобах для навчання та в розумному пристосуванні.

Важливо на цьому етапі сформувати у вчителя історії навички оцінювання навчальних досягнень учнів такої категорії з урахуванням їх особливостей.

Механізми та алгоритми взаємодії вчителя історії іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу має формуватися у вчителів історії задля налагодження ефективної роботи з ічнями з ІІ. Така взаємодія допоможе організувати ефективну роботу всіх фахівців, які працюють з дитиною та можливість ділитися між собою актуальною інформацією. Також, важливо оцінити наявність навичок застосування індивідуального підходу та різних методів навчання для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку;

мотиваційний – націлений на підвищення рівня внутрішньої психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають ІІ. Від рівня сформованості цього компонента у структурі готовності вчителя історії залежить внутрішня мотивація до роботи з дітьми з ІІ. Націленість на підвищення рівня та/або формування мотиваційного компонента у вчителів історії до роботи з учнями з ІІ у ЗЗСО з інклюзивним навчанням спрямована

мета формувального експерименту. Важливим є відстеження наявності процесів емпатії та проявів толерантності у педагогів до такої категорії дітей. Оскільки саме за допомогою емпатії та толерантності у ставленні, дитина може отримати розуміння, співпереживання, підтримку, неупереджене ставлення без оцінок й стереотипів, прийняття та створення комфортних умов зі сторони вчителя.

Організація інклюзивного навчання є досить складним процесом і передбачає можливість виникнення низки складних педагогічних ситуацій та завдань, саме тому дуже важливими є наявність у педагогів витримки, терпіння та вміння неконфліктно розсудливо розв'язувати такі ситуації та завдання.

Ще одним показником мотиваційного компонента готовності є спрямованість та відкритість до інноваційних підходів та методів навчання дітей з ІП.

На етапі формувального експерименту, під час реалізації авторської навчальної програми, ми ставили собі за ціль акцентувати увагу учителів історії на:

підвищення результатів успішності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках історії. Після навчання педагогів по розробленій нами програмі важливо вміти зреалізувати та застосувати набуті знання, вміння та навички на практиці з обраною категорією дітей в процесі самого навчання. Оцінити ефективність засвоєння та застосування знань, вмінь та навичок за умови покращення результатів успішності серед учнів з ППР на уроках історії;

підвищення рівня навчальної діяльності дітей, які мають ППР. Окрім підвищення результатів успішності під час вивчення історії учнями з ППР дуже важливо звернути увагу і на саму навчальну діяльність учнів. Дослідження не лише успішності навчальної діяльності, що буде базуватись в основному на результатах навчання, а й навчальної діяльності як процесу, забезпечить нашому дослідженню вищий рівень достовірності. Опираючись

на основі загальної педагогіки можемо визначити, що навчальна діяльність – це процес, який передбачає роботу учня над навчальним матеріалом, яку він може організовувати самостійно, або з допомогою вчителя.

Вивчення особливостей навчання учнів з ІП є дуже важливим в нашому дослідженні, оскільки підвищення якості навчальної діяльності безпосередньо впливає на підвищення потенційних навчальних можливостей дитини в цілому, та як результат – підвищується успішність навчання.

Визначимо основні *складові навчальної діяльності* учнів як об'єкта спостереження у ЗЗСО:

- *Навчальна мотивація.* Мотивація є надзвичайно важливою у навчанні, оскільки є одним із головних рушіїв до успіху. В дітей з ППР наявні порушення як мотивації до навчання, так і вольових процесів. Проте під дією корекційної роботи можна покращити ситуацію з навчанням. Якщо правильно організувати роботу у навчальному процесі, то у такої категорії дітей можна сформулювати прості навчальні мотиви. В основному це можуть бути зовнішні мотиви, які базуються на похвалі, бажанні отримати хорошу оцінку, почутті обов'язку (лише якщо переконати дитину, що вона виконує дуже важливу роботу, показуючи ближні цілі), у деяких випадках – зовнішні мотиви, а саме формування інтересу до навчання (наприклад, використовуючи гру чи цікаву та яскраву наочність). Нажаль, такі зовнішні мотиви, як пізнавальна потреба та бажання до самовдосконалення, не притаманне дітям з ППР.

При навчанні за авторською програмою педагоги отримують інформацію про навчальну діяльність дітей з порушеннями інтелекту, особливості функціонування їх емоційно-вольової сфери, корекційної роботи тощо.

- *Особливості виконання навчальних завдань.* Окрім результату виконання завдання дуже важливо спостерігати і за його процесом, оскільки під час процесу можна зробити висновки про способи виконання завдання, сприйняття та розуміння інструкцій, використання попереднього досвіду,

здатність до творчої роботи, особливості роботи операцій мислення (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування), особливості прийняття допомоги, вміння планувати, рівень самостійності та ін.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку протікання навчальної діяльності звісно має свої особливості, що потребує певних підходів у процесі її організації зі сторони педагогів. Така категорія дітей може виконувати репродуктивні та пошукові типи завдань, проте відчуває значні труднощі з творчими, що потрібно в навчальному процесі враховувати. Операції мислення у дітей зІП порушені та не можуть функціонувати як в учнів з типовим розвитком. Мислення таких дітей характеризується конкретністю, відсутністю критичності, труднощами у засвоєнні абстрактних знань, невмінням переносити знання в аналогічні ситуації, труднощами у встановленні причинно-наслідкових зв'язків тощо. Оскільки такі особливості мисленнєвої діяльності впливають на якість засвоєння навчального матеріалу, тому важливо під час навчання реалізовувати не лише навчальну та виховну мету, а й корекційну. Учням з інтелектуальними порушеннями складно зрозуміти складні інструкції, тому вчитель має використовувати для таких дітей більш простіші формулювання в інструкціях та розбивати складні завдання на частини та «крок за кроком» їх виконувати. Також важливо, допомагати такій категорії дітей планувати свою навчальну діяльність та підвищувати рівень їх самостійності. При поясненні важливо допомагати дитині використовувати знання попереднього досвіду.

- *Корекційна складова.* Навчальна діяльність дітей з ПІР має обов'язково містити корекційну складову, оскільки без корекції процес навчання для такої категорії дітей буде не ефективний. Уроки в інклюзивному класі мають передбачати корекційну мету й адаптацію, модифікацію навчального матеріалу. Також, окрім уроків, дітям з ПІР, за висновками Інклюзивно-ресурсного центру, мають забезпечуватись корекційно-розвиткові заняття з такими спеціалістами як вчителем-дефектологом, психологом, вчителем-логопедом та іншими.

- *Контроль та самоконтроль.* Самоконтроль у дітей з ППР розвинений досить слабо, тому вчитель з допомогою асистента вчителя має контролювати навчальну діяльність таких дітей та допомагати їй організувати. Допомогти у самоконтролі дитині можуть різноманітні пам'ятки, інструкції, поділ завдання на кілька етапів. Завдяки корекційній роботі дуже важливо формувати у дитини самостійність.

- *Оцінка та самооцінка.* Самокритичність у дітей з ППР розвинена слабо, тому самостійно оцінювати свої реальні можливості й аналізувати помилки дитині складно. Дуже важливо допомагати їй в цих процесах, стимулювати до ініціативності та самостійності. Корисно створювати ситуацію успіху, хвалити дитину, щоб закріпити можливо незначні, але позитивні результати.

Дуже важливим при визначенні ефективності розробленої програми є експертне оцінювання роботи вчителів історії батьками дітей. Це дасть можливість поглянути на досліджувану проблему більш глибоко та оцінити різні точки зору.

Отже, в контексті реалізації розробленої авторської програми в системі післядипломної освіти при дотриманні педагогічних умов передбачено формування структурних компонентів готовності у вчителів історії для навчання учнів з ППР у ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Ефективність програми буде перевірено шляхом тестування та анкетування слухачів після її реалізації. Підвищення рівнів сформованості кожного із виокремлених компонентів готовності буде свідчити про ефективність самої програми.

Вибір та розробка методів дослідження. Після формулювання стратегії дослідження необхідно вибрати інструментарій за допомогою якого підтвердити, або спростувати ефективність розробленої програми. Цей етап є досить важливий, оскільки від вірно обраних методів та їх різноманітності буде залежати процес збору інформації та достовірність формувального експерименту.

Учасниками формувального експерименту є педагоги закладів загальної середньої освіти, діти з ППР, батьки дітей. Відтак, підбираючи методи дослідження враховувалися особливості кожної категорії респондентів. У роботі з учнями з ППР враховувався їх вік і навчальні можливості.

Підібрані методи дослідження мають на меті збір всієї важливої інформації відповідно до структурних компонентів готовності для перевірки ефективності розробленої програми з підготовки учителів історії до навчання дітей з ІП у ЗЗСО. Враховуючи компоненти готовності визначимо основні методи формувального експерименту:

1. Тестування та анкетування вчителів історії ЗЗСО – для визначення рівня знань, вмінь, навичок, особистісної й психологічної готовності за завданнями дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання».
2. Проведення контрольних зрізів для учнів, щоб визначити актуальний рівень успішності по засвоєнню програмного матеріалу.
3. Вивчення навчальної документації.
4. Спостереження за навчальною діяльністю та поведінкою на уроках під час виконання практичних завдань.
5. Експертні оцінки батьків дітей.

Тестування та анкетування вчителів історії закладів загальної середньої освіти. Діагностика рівня сформованості когнітивного компоненту готовності має на меті наявного у слухачів рівня теоретичної підготовки до та після реалізації авторської програми. Для того щоб оцінити рівень сформованості когнітивного компоненту нами, так як і у констатувальному експерименті, використано тестування. Цей метод ідеально підходить для перевірки теоретичних знань, є об'єктивним та легким в опрацюванні результатів, добре сприймається досліджуваними.

Тестові питання з 1 по 9 є тими, що були використані нами при діагностиці рівнів готовності вчителів на констатувальному експерименті.

Десяте та одинадцять запитання додані до тесту під час формувального експерименту при діагностиці рівнів сформованості когнітивного компоненту. Тестування проводилося до та після опанування респондентами дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» (Додаток А). Загалом, тест містив одинадцять запитань.

Рівень сформованості операційно-рефлексивного та мотиваційного компонентів до та після опанування розробленої нами програми ми міряли у педагогів, що працюють у ЗЗСО з інклюзивним навчанням з учнями з ІП, шляхом анкетування. Анкета, що складалася із двох блоків запитань та була використана при констатувальному експерименті була застосована і на формувальному експерименті. Нами були адаптовані деякі запитання для вчителів ЗЗСО, оскільки у них вже є досвід роботи з такою категорією дітей і звісно це змінює ситуацію. Такі запитання ми позначили зірочкою (Додаток В).

Проведення контрольних зрізів для учнів, щоб визначити актуальний рівень успішності по засвоєнню програмного матеріалу. Контрольний зріз є методом педагогічного дослідження з допомогою якого можемо визначити актуальний рівень знань, вмінь та навичок учнів з навчальних предметів. Цей метод дослідження допомагає виявити наскільки ефективним було навчання та який його результат, а також ефективність методики викладання програмного матеріалу, реалізація корекційної мети в процесі навчання.

У нашому дослідженні важливо перевірити рівень знань, вмінь та навичок учнів перед зарахуванням вчителів історії на навчання за розробленою авторською програмою з підготовки їх до навчання дітей з ІП історії та після її апробації і, обов'язково, відстежити динаміку змін.

Контрольний зріз як метод дослідження є досить об'єктивним, оскільки дає можливість дати оцінку реальному рівню знань, вмінь та навичок учнів з мінімальним впливом зовнішніх факторів. Такими факторами, що є слабкою стороною цього методу, можуть бути: хвилювання учнів під час виконання,

погане самопочуття та втома під час проведення зрізу. Наявність таких зовнішніх обставин може частково вплинути на результати дослідження, тому дуже важливо перед самим дослідженням створити всі необхідні умови для респондентів, щоб мінімізувати вплив цих обставин.

Наш формувальний експеримент передбачає проведення зрізів з історії серед учнів 5-6 класів, які мають ІП. Саме тому, нами було розроблено тести для контрольних зрізів черед учнів цих класів на основі програмного матеріалу, який вони пройшли на час проведення дослідження. При розробці тестів для контрольних зрізів обов'язково враховувалась інформація з висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, в якому вказані: рекомендований рівень підтримки в закладі освіти, категорія та ступінь труднощів учня. Відповідно від рівня підтримки в закладі освіти, категорії та ступеня труднощів учня будуть залежати його навчальні можливості, потреба в адаптації та модифікації.

Враховуючи всі фактори нами було розроблено кілька варіантів тестів для контрольних зрізів, окремо для учнів 5 і 6 класу та за актуальним програмним матеріалом: перед апробацією програми і після, щоб можна було оцінити зміни. Також кожен з контрольних зрізів включав один варіант з адаптацією, інший з адаптацією і модифікацією. Варіант, який включав лише адаптацію, звісно, був складніший за модифікований варіант і передбачав зміну характеру завдання, його спрощення зі збереженням основного змісту. Модифікований варіант передбачав зміну змісту завдань, значне їх спрощення та виключення складних завдань і звісно був простішим для виконання, що відповідає можливостям дитини.

Вивчення навчальної документації. Вивчення навчальної документації допоможе зробити дослідження більш глибоким різностороннім та достовірним. Вивчаючи навчальну документацію можемо зробити висновки про організацію навчального процесу та результати навчання.

Використання цього методу допоможе забезпечити об'єктивність, оскільки допоможе вивчити всю необхідну інформацію без впливу зовнішніх

факторів. Також, навчальна документація забезпечує системність, допомагає вивчити навчальний процес та його результати у часі, що допоможе простежити динаміку розвитку дітей протягом навчального року.

Недоліком цього методу є те, що він самотійно не забезпечує комплексність дослідження, оскільки використовуючи вивчення документації як основний метод, не зможемо зробити детальних повних висновків. В зв'язку з цим використовуємо вивчення документації як додатковий метод.

У нашому дослідженні важливо зробити висновки про ефективність апробованої методики, тому важливо проаналізувати всю важливу документацію, оскільки вона відображає як навчальний процес так і його результати.

Отже, під час формувального експерименту ми вивчали таку документацію:

- індивідуальні програми розвитку учня з ІІ;
- робочі зошити учнів з ІІ;
- контрольні та самотійні роботи;
- журнал успішності;
- висновки про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи;
- характеристики на учнів з ІІ;
- протоколи засідання команд супроводу закладів загальної середньої освіти.

Щоб якісно відстежити динаміку розвитку дітей з ІІ також вивчалась інформація в порталі автоматизованої системи «Україна. Інклюзія.» до якої мають доступ заклади загальної середньої освіти і, відповідно, члени команд супроводу за допомогою цієї автоматизованої системи вносять актуальну інформацію про дитину.

Спостереження за навчальною діяльністю та поведінкою учнів з ІІІ.
Спостереження є важливим етапом формувального експерименту та

доповнює метод проведення контрольних зрізів задля збору повної інформації, що впливає на рівень достовірності дослідження. Важливо не лише визначити актуальний рівень успішності по засвоєнню програмного матеріалу, а й здійснити спостереження за навчальною діяльністю учнів з ППР.

Метод спостереження є цінним для нашого дослідження тим, що він відкриває можливість фіксувати навчальну діяльність учнів в реальному часі в абсолютно звичних умовах для них без зміни обставин, що забезпечує таку характеристику методу як натуралістичність. Метод спостереження також характеризується об'єктивністю, оскільки при правильному проведенні цього методу можна зібрати реальні факти без впливу суб'єктивної думки дослідника.

Наше спостереження відноситься до документованого, структурованого типу, що передбачає наявність протоколів спостереження, в яких фіксується інформація про навчальну діяльність учня перед та після апробації програми. У протоколі описується кожен з компонентів навчальної діяльності: навчальна мотивація, особливості виконання навчальних завдань, корекційна складова, контроль та самоконтроль, оцінка та самооцінка (див. таб. 2.3.). Такий підхід дозволяє зібрати більш детальну інформацію.

Таблиця 2.3

Протоколи спостереження за навчальною діяльністю учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

№ п/п	Прізвище та ім'я дитини	Складові навчальної діяльності	Опис особливостей кожної із складових
1.		Навчальна мотивація	
2.		Особливості виконання навчальних завдань	
3.		Корекційна складова	
4.		Контроль та самоконтроль	
5.		Оцінка та самооцінка	

Експертні оцінки батьків дітей. Для визначення рівня ефективності розробленої програми дуже важливо врахувати думку інших спостерігачів навчального процесу учня з ППР для того, щоб виключити суб'єктивність думки дослідника. За допомогою методу експертних оцінок (Додаток С) якраз можна забезпечити у дослідженні участь незалежних експертів, які можуть надати обґрунтовані судження про педагогічний процес та динаміку його змін під час та після впровадження розробленої нами програми.

У ролі спостерігачів, які дадуть експертну оцінку, виступають батьки дітей з ППР.

Кожен зі спостерігачів оцінює окремий аспект, що визначає ефективність апробованої програми в ЗЗСО.

Батьки дітей були обрані на роль спостерігачів-експертів з метою оцінки змін в успішності дитини з навчального предмету історія та особливостей її навчальної діяльності, ставлення до навчання. Обирались саме батьки дітей з ППР, оскільки вони найбільш зацікавлені у підвищенні успішності своєї дитини та вмотивовані до покращення результатів. Якщо припустити, що розроблена програма не ефективна та не має позитивного впливу на вчителів, а в результаті і на навчання учнів з ППР, то звісно батьки дітей це перші особи, які про це повідомлять.

Корекційні педагоги ЗЗСО були обрані на роль спостерігачів-експертів з метою оцінки змін у індивідуальному підході вчителя до учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, змін в реалізації вчителем корекційної мети та корекційних завдань. Важливою складовою інклюзивної освіти є співпраця між членами команди психолого-педагогічного супроводу. У випадку супроводу дитини з ППР, особливо тісною має бути співпраця вчителя саме з корекційним педагогом (вчителем-дефектологом, олігофренопедагогом), оскільки він є кваліфікованим спеціалістом у корекційній роботі саме з інтелектуальними труднощами. У зв'язку з цим у нашому дослідженні корекційний педагог кваліфіковано зможе оцінити зміни

як і у реалізації корекційної мети вчителем, так і в змінах у навчанні самої дитини з ППР.

Для професійної діяльності корекційного педагога дуже важливо, щоб вчителі підтримували ідею впровадження корекційного компоненту в навчальний процес та реалізовували корекційну мету. Таким чином, всебічна різностороння корекційна робота з учнем з ППР буде значно ефективнішою, ніж у тому випадку якби здійснювалась виключно корекційними педагогами.

Заступники з навчальної ЗЗСО були обрані на роль спостерігачів-експертів з метою оцінки організації навчального процесу в умовах інклюзії в цілому, оскільки одним із завдань заступників з навчальної роботи є саме спостереження за роботою закладу та його фахівців. Заступники з навчальної роботи зацікавлені в покращенні роботи закладу та створенні спеціальних умов для всіх категорій дітей, тому виявити недоліки розробленої програми, або навпаки підтвердити її високу ефективність є пріоритетним завданням для цих фахівців та частиною їх професійного обов'язку.

У нашому формуальному експерименті ми застосовували індивідуальні експертні оцінки, коли кожен спостерігач окремо дає оцінку ефективності програми, оцінюючи певні аспекти результативності її застосування. Також, експертні оцінки були анонімними, що запобігало міжособистісним впливам учасників дослідження один на одного, що допомагало забезпечити об'єктивність дослідження.

Отже, основною перевагою методу експертних оцінок є системність підходу, що дозволяє отримати кілька точок зору щодо об'єкту дослідження.

Організація самої процедури проведення формуального експерименту в ЗЗСО. Процедура проведення формуального експерименту в ЗЗСО складалась з трьох етапів: діагностичного, базового та підсумкового.

I етап (діагностичний) – формування вибірки для проведення формуального етапу експерименту; аналіз стану сформованості готовності вчителів ЗЗСО до навчання дітей з порушеннями інтелекту; визначення рівня успішності та стану сформованості навчальної діяльності учнів з ППР.

II етап (базовий) – апробація розробленої програми з підготовки учителів до навчання дітей з ІП історії у ЗЗСО.

III етап (підсумковий) – перевірка ефективності програми з підготовки учителів до навчання дітей з ІП та підведення підсумків за результатами перевірки.

Опишемо *I етап* формувального експерименту. На цьому етапі експерименту важливим завданням було сформувати вибірку з метою залучення до навчання за розробленою нами програмою. Випускники освітніх програм «Середня освіта. Історія» 2022 року Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івані Франка склали експериментальну групу. Участь у констатувальному експерименті, робота вчителем історії в інклюзивному класі ЗЗСО, наявність у класі учня з ІПР були обов'язковими. Із тих, хто зголосився для участі у формувальному експерименті було сформовано експериментальну та контрольну групу. Кількість учасників кожної із груп була рівноцінною – 36 осіб. Контрольну групу сформували із вчителів історії Львівської та Черкаської областей. Експериментальну – Волинської та Тернопільської областей.

Для того щоб оцінити ефективність розробленої нами програми, перед її апробацією було перевірено певні показники, щоб потім порівняти їх зміни після апробації. Наведемо їх:

- стан сформованості теоретичних знань у вчителів історії до роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку ;
- наявність вмінь і навичок у роботі з дітьми з ІП в умовах інклюзивного навчання;
- мотивація вчителів ЗЗСО до навчання історії дітей з ІП;

- визначення рівня успішності учнів з ППР у навчанні на уроках історії;
- визначення стану сформованості навчальної діяльності в учнів з ППР на уроках історії.

З метою визначення стану сформованості теоретичних знань в експериментальній та контрольній групі вчителів історії ЗЗСО проводилось тестування. Для визначення рівня сформованості вмінь, навичок, а також, психологічної та особистісної готовності у роботі з дітьми з ІП в умовах інклюзивного навчання з вчителями експериментальної та контрольної групи було проведено анкетування, яке містило закриті та відкриті запитання.

Щоб визначити рівень успішності учнів з ППР у навчанні було проведено контрольні зрізи з історії по матеріалу, який відповідав програмі на момент проведення у вигляді тестів. Для вивчення стану сформованості навчальної діяльності учнів з ППР проводилось спостереження за дітьми під час уроків. Для розширення відомостей про успішність та стан сформованості навчальної діяльності було вивчено всю документацію у ЗЗСО, яка стосується учня.

Опишемо *II етап* формувального експерименту. Другий етап формувального експерименту є базовим; він полягає в апробації розробленої програми з підготовки учителів до навчання дітей з ІП предметів гуманітарного циклу, а саме історії, у ЗЗСО.

На цьому етапі здійснювався цілеспрямований вплив на вчителів ЗЗСО з експериментальної групи за трьома основними компонентами: формування теоретичних знань, формування вмінь та навичок та формування мотивації до роботи з дітьми з ППР. Для того щоб підвищити рівень інклюзивної компетентності та реалізувати вище згадані три компоненти, з вчителями проводився ряд заходів з рамках реалізації дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання». Дисципліна містила чотири модулі:

- I. «Особливості розвитку, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями»;
- II. «Основи інклюзивного навчання»;
- III. «Основні аспекти застосування методики викладання історії для дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку»
- IV. «Формування особистої та психологічної готовності до роботи з дітьми з порушеннями інтелекту.

У роботі з педагогами використовувались такі форми роботи:

- лекційні заняття;
- практичні заняття;
- тренінг.

Лекційні заняття згідно програми дисципліни проводились за трьома модулями та такими темами: «Діти з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкт вивчення»; «Ступені інтелектуального порушення»; «Психологічна характеристика пізнавальних процесів дітей з інтелектуальними порушеннями»; «Особливості розвитку особистості та емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелекту» «Основні засади навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку»; «Принципи навчання, корекційна спрямованість методів, форм навчальної діяльності»; «Сутність процесу виховання учнів з ІП»; «Поняття про інклюзивне навчання»; «Правове забезпечення інклюзивного навчання»; «Особливості роботи команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти»; «Поняття про індивідуальну програму розвитку»; «Особливості адаптації та модифікації матеріалу навчальної програми»; «Особливості засвоєння знань з історії дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку»; «Формування історичних знань вмінь та навичок. Реалізація завдань навчання історії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку»; «Корекційно-розвивальна спрямованість навчання історії дітей з порушеннями інтелекту»; «Особливості проведення уроку історії та застосування методів навчання для дітей, які мають

інтелектуальні порушення»; «Виховні завдання вивчення історії дітьми з порушеннями інтелекту».

Кількість академічних годин на лекційні заняття була розрахована за схемою курсу, деякі із лекцій подавались на самостійне опрацювання. Кожна з лекцій читалась за спеціальним планом та реалізовувала визначені завдання. План та завдання лекційного заняття є зазначені в програмі дисципліни і реалізують формування теоретичних знань у вчителів ЗЗСО.

Матеріал кожного лекційного заняття закріплювався на практичному занятті та/або подавався на самостійне опрацювання. На практичних заняттях та самостійній роботі, також, реалізовувались завдання зазначені в програмі дисципліни. Основною метою практичних завдань було формування практичних вмінь та навичок.

Дуже важливими завданнями практичних занять на які зверталась особлива увага є робота за поданими кейсами. На таких практичних заняттях вчителі складали порівняльну таблицю по ступенях ІІ, працювали з психолого-педагогічними характеристиками дітей з ІІ, розробляли ІІР, здійснювали адаптацію та модифікацію навчального матеріалу.

Робота над розвитком та вдосконаленням таких навичок є необхідністю для вчителів сучасних шкіл, оскільки інклюзія стала невід'ємною частиною української освіти. Також, слід зазначити, що глибоке розуміння значення індивідуальної програми розвитку та процесів адаптації, модифікації навчального матеріалу є дуже важливим, оскільки від цього буде залежати якість самого процесу навчання дитини та її успішність на уроках.

Ще одним з важливих завдань, яке ми реалізовували на практичних заняттях було обговорення можливих варіантів оцінювання навчальних досягнень дітей відповідно до адаптації та модифікації.

Також, пріоритетним завданням на практичних заняттях було опрацювання змісту висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, оскільки педагогам дуже важливо орієнтуватись який у

дитини з ІІІ рівень підтримки у закладі та які категорії труднощів, чи потребує дитина адаптації/ модифікації навчального матеріалу.

У процесі практичних занять вчителі виконували ряд корисних завдань для формування та закріплення навчального матеріалу: написання доповідей, підготовка рефератів, робота над презентаціями, складання порівняльних таблиць, систематизація матеріалу по класифікаціях, організація та обговорень та дискусій між вчителями.

Для формування особистісної та психологічної готовності до роботи з дітьми з ІІІР з вчителями проводилися тренінги які відповідають програмі четвертого модуля дисципліни «Основи організації педагогічного процесу для дітей, які мають інтелектуальні порушення розвитку в умовах інклюзії».

Всього проводилось три тренінгові заняття за такими темами: «Формування розуміння та позитивного ставлення до дітей з порушеннями інтелекту»; «Створення сприятливого інклюзивного середовища»; «Профілактика професійного вигорання».

На першому тренінговому занятті вдалось реалізувати такі завдання згідно програми:

1. Знайомство учасників та обговорення правил під час тренінгу.
2. Визначення очікувань від участі в тренінгу.
3. Проведення інформаційної хвилини «Толерантне ставлення до дітей з порушеннями інтелекту».
4. Проведення вправ, ділових ігор та організація обговорень у групі проблемних моментів та дискусійних питань.
5. Завершальна рефлексія.

Основною метою проведеного тренінгового заняття була робота з формування позитивних внутрішніх відчуттів, емоцій, переконань педагогів щодо дітей з порушеннями інтелекту. Дуже важливо було подолати негативні стереотипи сформовані у суспільстві та попрацювати над сприйняттям такої категорії дітей як повноцінних членів суспільства, які мають право на забезпечення якісної освіти та толерантне, добре ставлення до себе.

На другому тренінговому занятті реалізовувались такі завдання згідно програми:

1. Проведення інформаційної хвилини «Чому важлива емпатія, розуміння проблем та підтримка дітей з порушеннями інтелекту?», «Як робота з дітьми з особливими освітніми потребами може впливати на психологічний стан педагога?».

2. Проведення вправ, ділових ігор та організація групової роботи, обговорень проблемних моментів та дискусійних питань.

3. Завершальна рефлексія.

Основною метою другого тренінгового заняття було продовження формування позитивних установок у педагогів щодо організації роботи з дітьми. Важливим завданням нашого тренінгового заняття було з'ясувати важливість всіх умов для створення сприятливого інклюзивного середовища за допомогою різних вправ, ділових ігор, організації групової роботи та обговорень дискусійних питань, проблемних моментів.

Під час третього тренінгового заняття були реалізовані такі завдання:

1. Проведення інформаційної хвилини «Ознаки професійного вигорання».

2. Ознайомлення учасників з методикою саморегуляції та зняття стресу.

3. Проведення вправ, ділових ігор та організація групової роботи, обговорень проблемних моментів та дискусійних питань.

4. Написання твору-есе роздумів на тему «Світ очима особливої дитини».

5. Загальна завершальна рефлексія.

Основною метою третього тренінгового заняття було підготувати педагогів до наслідків можливого професійного вигорання, що може бути викликане труднощами, які виникають під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагоги були детально ознайомлені та спробували на

собі методику саморегуляції та зняття стресу, основною метою якої якраз є протидія вигоранню та втомі під час роботи.

Отже, під час другого етапу формувального експерименту педагогам було забезпечено комплекс зустрічей, які проводились у формі лекцій, практичних занять та тренінгів і передбачали формування знань, вмінь, навичок та формування особистісної та психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Під час реалізації навчальної програми було дотримано визначених у підрозділі 2.2. педагогічних умов.

Опишемо *III етап* формувального експерименту. Основною метою цього етапу була перевірка ефективності програми з підготовки учителів до навчання дітей з ІП та підведення підсумків за результатами перевірки.

Для оцінювання ефективності розробленої нами програми, після її апробації було перевірено ті самі показники, що й перед апробацією для порівняння, а саме: стан сформованості теоретичних знань вчителів ЗЗСО; наявність вмінь та навичок у роботі з дітьми з ІП в умовах інклюзивного навчання; стан психологічної та особистісної готовності вчителів ЗЗСО до навчання дітей з ІП; визначення рівня успішності учнів з ППР у навчанні; визначення стану сформованості навчальної діяльності в учнів з ППР.

Для визначення стану сформованості теоретичних знань знову проводилось тестування як в експериментальній так і в контрольній групі. Відповідно щоб визначити рівень сформованості вмінь, навичок, внутрішньої психологічної готовності до роботи з дітьми з ІП з вчителями експериментальної та контрольної групи знову проводилось анкетування.

Для того, щоб визначити зміни та порівняти рівень успішності учнів з ППР у навчанні до формувального експерименту та після його проведення, знову проводилось контрольні зрізи з історії по актуальному навчальному матеріалу.

Також, III етап передбачав узагальнення результатів вивчення документації у закладі та спостереження за змінами у навчальній діяльності

учнів з порушеннями інтелектуального розвитку після апробації програми. Також, для підвищення достовірності були проведені експертні оцінки ефективності програми.

Розробка шкали оцінювання результатів. Результати тестування та анкетування оцінювались за тією самою шкалою, що й у констатувальному експерименті, яка складалася з трьох рівнів готовності випускників закладів вищої освіти педагогічних спеціальностей до навчання дітей з порушеннями інтелекту предметів гуманітарного циклу: високий, середній та низький рівні. Характеристика шкали оцінювання здійснювалась за кожним із виокремлених нами компонентів: когнітивним, операційно-рефлексивним, мотиваційним.

Визначення рівня успішності учнів з ППР у навчанні визначалось за допомогою проведення контрольних зрізів. Опишемо шкалу оцінювання контрольних зрізів. Контрольні зрізи для усіх класів та категорій дітей склалися з п'яти завдань. Перше завдання складається з двох тестових запитань. Правильна відповідь по кожному тестовому запитанню оцінюється у 3 бали. Тобто, повністю правильно виконане завдання оцінюється у 6 балів. Друге завдання передбачає, що дитина має поєднати правильні відповіді стрілочками. За правильне виконання цього завдання дитина максимально отримує 5 балів. Третє та четверте завдання спрямовані на те, щоб дати відповідь на запитання «так» або «ні» та дати відповідь на запитання, яке передбачає короткий опис. Модифікований варіант контрольного зрізу містить малюнки історичної події в яких є підказка. За третє та четверте завдання учень максимально отримує по 6 балів. П'яте завдання у адаптованому варіанті передбачає опис історичної події зображеної на картинці, а у модифікованому варіанті дитина має цей малюнок розмалювати. За це завдання дитина максимально отримує 7 балів.

Якщо відповідь правильна і учень більшість часу працює над завданням самостійно надається максимальна кількість балів; якщо дитина допускає незначні помилки – знімається один-два бали; більш серйозні

помилки та покроковий супровід педагога – знімається три-п'ять балів. Відповідно максимальна кількість балів за контрольний зріз може становити 30 балів.

Опишемо рівні засвоєння навчальної програми відповідно набраних балів. Низький рівень (0-6 балів) свідчить про відсутність знань по навчальному матеріалі, або його засвоєння на примітивному рівні, дитина постійно потребує.

Середній рівень (7-15 балів) свідчить, що знання програмного матеріалу фрагментарні, поверхневі, не точні, дитина в процесі роботи робить багато помилок, часто потребує допомоги педагога (асистента вчителя).

Достатній рівень (16-23 бали) свідчить, що система знань сформована частково, знання не системні, відсутня повнота усвідомлення та розуміння навчального матеріалу, учень допускає невелику кількість помилок дитина потребує допомоги педагога (асистента вчителя).

Високий рівень (24-30 балів) передбачає наявність основних історичних понять та уявлень, розуміння доступного для дітей з інтелектуальними порушеннями програмного матеріалу, учень може допускати незначні помилки, допомоги педагога (асистента вчителя) потребує лише інколи.

Окрім визначення рівня успішності, також, враховувались результати спостереження, що передбачали визначення стану сформованості навчальної діяльності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з допомогою якісного аналізу дослідження.

Опрацювання результатів дослідження: кількісний та якісний аналіз дослідження. Для того щоб зробити висновки про ефективність програми з підготовки учителів до навчання дітей з ІІІ нами було опрацьовано результати дослідження по таких компонентах:

- *когнітивного* – знання, уміння та навички, які необхідні для педагогічної діяльності з дітьми з ІІІ на конкретних уроках;

- *операційно-рефлексивного* - уміння застосовувати знання та вміння на практиці, планувати та проводити уроки історії для нормотипових дітей та дітей з ІП, організовувати навчальну діяльність учнів;
- *мотиваційного* – визначення мотивації до педагогічної діяльності, ціннісні орієнтації вчителя, ставлення до професії, учнів з ІП та навчального процесу.

Результати щодо визначення рівнів сформованості *когнітивного компоненту* відображені у таблиці 2.4 та на рисунку 2.7 свідчать про значне покращення цього показника у вчителів після апробації програми. Аналізуючи результати дослідження, можемо стверджувати, що у експериментальній групі зросла кількість вчителів закладів загальної середньої освіти, що засвоїли теоретичні знання на середньому та високому рівні (середній рівень: з 30,57% до 36,12%; високий рівень: з 13,88% до 47,22%), та значно зменшилась кількість вчителів, що засвоїли знання на низькому рівні (з 55,55% до 16,66%).

Таблиця 2.4

Результати сформованості когнітивного компоненту готовності вчителів історії ЗЗСО до роботи з дітьми з ІПР (у %)

Рівні сформованості	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експерименту	після експерименту	Динаміка	до експерименту	після експерименту	Динаміка
Низький рівень	55,55	50	-5	55,55	16,66	-38,89
Середній рівень	33,31	36,12	2,81	30,57	36,12	5,55
Високий рівень	11,14	13,88	2,74	13,88	47,22	33,34

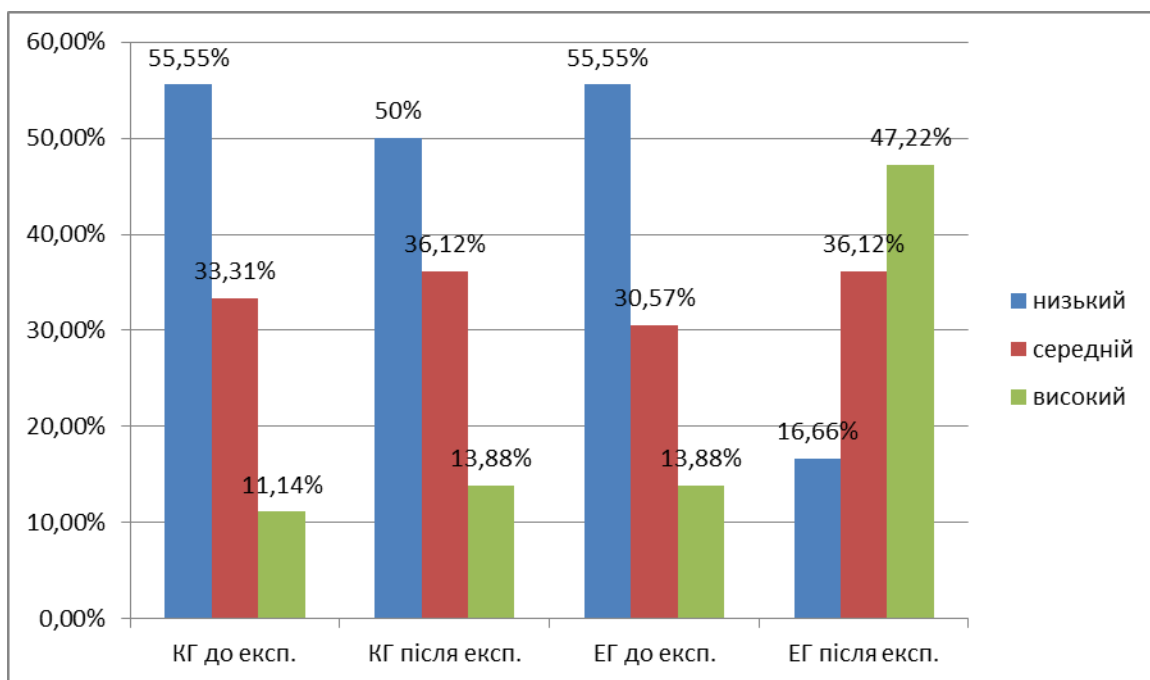


Рис. 2.7. Результати сформованості когнітивного компоненту готовності вчителів історії ЗЗСО до роботи з дітьми з ІПР

Результати сформованості *операційно-рефлексивного компоненту* у роботі з дітьми з ІП в умовах інклюзивного навчання відображені у таблиці 2.5 та на рисунку 2.8. Ці результати, як і по засвоєнню теоретичних знань, вказують на значне покращення цього показника у вчителів історії ЕГ після апробації програми. За результатами дослідження, можемо спостерігати, що в ЕГ зросла кількість вчителів закладів загальної середньої освіти у яких сформовані вміння та навички у роботі з дітьми, які мають ІП на середньому та високому рівні (середній рівень: з 27,79% до 33,34%; високий рівень: з 16,66% до 50%), та значно зменшилась кількість вчителів, у яких сформовані вміння та навички на низькому рівні (з 55,55% до 16,66%). Дані, що отримані після проведення експерименту, підтвердили позитивну динаміку рівня сформованості *когнітивного компоненту* в експериментальній групі, особливо на високому рівні, у той час, як на низькому рівні різниця становить – 38,89%, що вказує на результативність запропонованої програми, оскільки кількість вчителів з низьким рівнем сформованості після експерименту зменшилась на 14 чоловік у експериментальній групі (з 20 до 6).

Для з'ясування однорідності вибірки за цим компонентом за терміном (до чи після експерименту) сформулюємо гіпотези:

Нульова гіпотеза H_0 : розподіл показників рівнів сформованості в експериментальній групі (ЕГ) не відрізняється від рівня сформованості в контрольній групі (КГ), тобто належать до однієї генеральної сукупності.

Альтернативна гіпотеза H_1 : розподіл показників рівнів сформованості в експериментальній групі (ЕГ) відрізняється від рівня сформованості в контрольній групі (КГ), тобто не належать до однієї генеральної сукупності.

Для перевірки статистичних гіпотез використаємо компонент Пірсона χ^2 , оскільки всі вимоги, необхідні для його використання, виконуються.

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де n_1, n_2 — кількість вчителів групи контрольної та експериментальної групи; Q_{1i} та Q_{2i} — кількість вчителів контрольної та експериментальної груп відповідно, які мають i -й рівень сформованості ($i = 1$ — «низький», $i = 2$ — «середній», $i = 3$ — «високий»).

Для зручності побудуємо допоміжну таблицю 2.5., врахувавши, що $Q_{1i} = \frac{p_{1i} \cdot N_1}{100}$ та $Q_{2i} = \frac{p_{2i} \cdot N_2}{100}$, де p_{1i} та p_{2i} — результати рівня сформованості у % відповідно контрольної та експериментальної груп відповідно.

Таблиця 2.5

**Обчислення результатів рівнів сформованості у % відповідно
контрольної та експериментальної груп**

Рівні сформованості	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький рівень	$Q_{11} = 20$	$Q_{21} = 20$	$Q_{11} = 18$	$Q_{21} = 6$
Середній рівень	$Q_{12} = 12$	$Q_{22} = 11$	$Q_{12} = 13$	$Q_{22} = 13$
Високий рівень	$Q_{13} = 4$	$Q_{23} = 5$	$Q_{13} = 5$	$Q_{23} = 17$
	$n_1 = 36$	$n_2 = 36$	$n_1 = 36$	$n_2 = 36$

Розрахуємо емпіричне значення χ_{emp}^2 випадку результатів до експерименту, врахувавши, що $n_1 = 36$ і $n_2 = 36$:

$$\chi_{emp}^2 = \frac{1}{36 \cdot 36} \left(\frac{(36 \cdot 20 - 36 \cdot 20)^2}{20 + 20} + \frac{(36 \cdot 11 - 36 \cdot 12)^2}{12 + 11} + \frac{(36 \cdot 5 - 36 \cdot 4)^2}{4 + 5} \right) = 0,15.$$

Для прийняття відповідної гіпотези H_0 чи H_1 необхідно знайдене емпіричне значення χ_{emp}^2 порівняти із критичним, знайденим із таблиць розподілу $\chi_{крит}^2(\alpha; k)$, де α — рівень значущості, у нашому випадку $\alpha = 0,05$ (тобто приймається випадок 5% помилки), — кількість ступенів свободи, що визначається кількістю ознак ($l = 3$, «низький» «середній», «високий») та кількістю груп ($c = 2$), що порівнюються: $k = (l - 1)(c - 1) = (3 - 1)(2 - 1) = 2$.

$$\chi_{крит}^2(0,05; 2) = 5,99.$$

Оскільки $\chi_{emp}^2 = 0,15 < \chi_{крит}^2 = 5,99$, то для рівня значущості $\alpha = 0,05$ підтверджується гіпотеза про те, що до початку експерименту обидві групи (контрольна та експериментальна) мали однаковий рівень сформованості, що співпадають із вірогідністю 95%, тобто є статистично однакові і належать до однієї генеральної сукупності.

У випадку «після експерименту» $\chi_{emp}^2 = 12,5$. Встановлено, що «після експерименту» на рівні значущості 0,05 значення компоненту Пірсона $\chi_{emp}^2 = 12,5 > \chi_{крит}^2 = 5,99$. Це означає, що достовірність відмінності рівнів сформованості в експериментальній і контрольній групах становить 95%. Можна стверджувати, що зростання рівня сформованості обумовлено апробацією програми, що переконливо свідчить про її результативність.

Таблиця 2.6

Операційно-рефлексивного компоненту у роботі з дітьми з ППР (у %)

Рівні сформованості	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка
Низький рівень	52,77	44,45	–8,32	55,55	16,66	–38,89
Середній рівень	33,34	38,89	5,55	27,79	33,34	5,55
Високий рівень	13,89	16,66	2,77	16,66	50	33,34

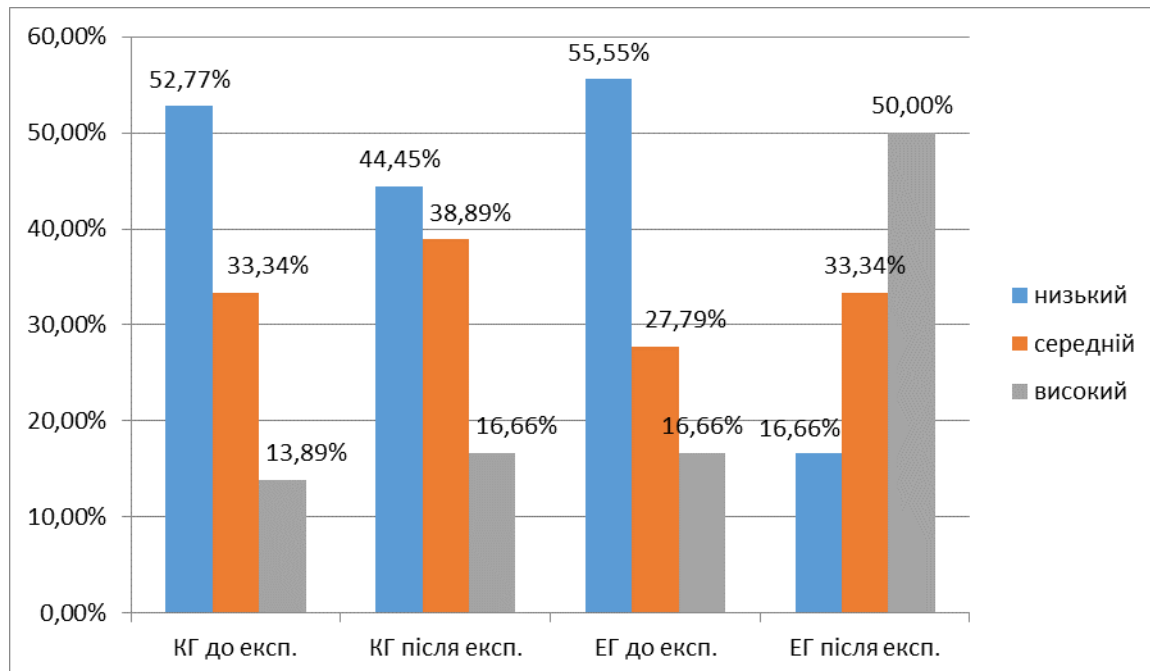


Рис. 2.8. Результати сформованості операційно-рефлексивного компоненту готовності вчителів історії ЗЗСО до роботи з дітьми з ППР

Перевірка гіпотез щодо однорідності груп (H_0) чи альтернативи, що полягає у різниці у результативності контрольної та експериментальної групи

(H_1), для операційно-рефлексивного компоненту аналогічна до попередньої перевірки і здійснюється за допомогою коопмоненту Пірсона. У випадку «до експерименту» маємо $\chi^2_{емп} = 0,03 < \chi^2_{крит} = 5,99$, тобто на рівні значущості 5% обидві групи не відрізняються результатами операційно-рефлексивного компоненту у роботі з дітьми ППР, у той час, як «після експерименту»: $\chi^2_{емп} = 10,7 > \chi^2_{крит} = 5,99$, що вказує на результативність апробації програми.

Результати сформованості *мотиваційного компоненту* готовності вчителів історії ЗЗСО до роботи з дітьми з ІП, відображені у таблиці 2.7. та на рисунку 2.9. Отримані результати свідчать про покращення даного показника внаслідок впровадження програми. В експериментальній групі, як і по інших показниках, значно зросла кількість вчителів закладів загальної середньої освіти у яких сформований означений компонент на високому рівні (високий рівень: з 30,80% до 50%), та значно зменшилась кількість вчителів у яких цей компонент сформований на середньому та низькому рівні (середній рівень: з 46,22% до 38,88%; з 22,98% до 11,12%).

Таблиця 2.7.

**Результати сформованості мотиваційного компоненту готовності
вчителів ЗЗСО до роботи з дітьми з ППР (у %)**

Рівні сформованос ті	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експериме нту	після експерим енту	динаміка	до експер именту	після експериме нту	динаміка
Низький рівень	23,52	22,20	-1,32	22,98	11,12	-11,86
Середній рівень	44,03	45,65	1,62	46,22	38,88	-7,34
Високий рівень	32,45	32,15	-0,3	30,80	50	19,2

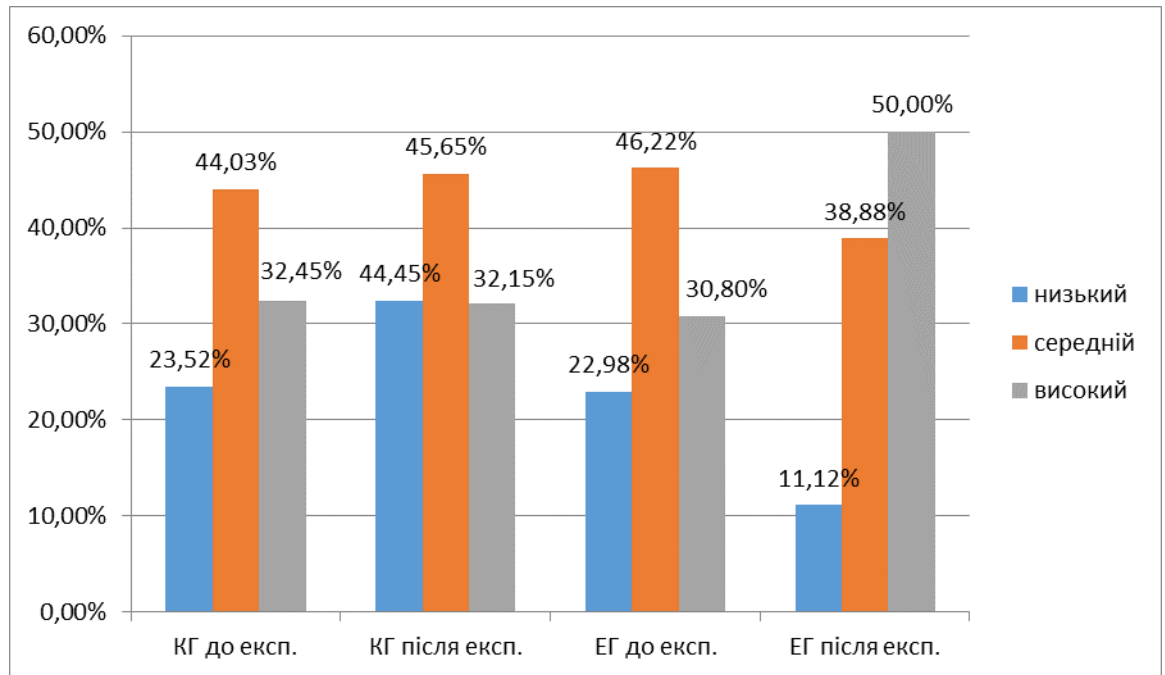


Рис. 2.9. Результати сформованості мотиваційного компоненту готовності вчителів ЗЗСО до роботи з дітьми з ПР

Перевірка гіпотез щодо однорідності груп (H_0) чи альтернативи, що полягає у різниці у результативності контрольної та експериментальної групи (H_1), для мотиваційного компоненту готовності вчителів ЗЗСО до роботи з дітьми з ПР аналогічна до попередньої перевірки і здійснюється за допомогою компоненту Пірсона. У випадку «до експерименту» маємо $\chi_{емп}^2 = 0,03 < \chi_{крит}^2 = 5,99$, тобто на рівні значущості 5% обидві групи не відрізняються результатами мотиваційного компоненту готовності вчителів ЗЗСО до роботи з дітьми з ПР. Проту для цього компоненту «після експерименту» маємо: $\chi_{емп}^2 = 2,91 < \chi_{крит}^2 = 5,99$, що вказує відсутність різниці між групами за результатами між «до експерименту» та «після експерименту». Пов'язано це з тим, що вчителі в певній мірі мають мотивацію до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Сформованість кожного з компонентів обчислимо за формулою:

$$K_{рівня} = \frac{n_n \cdot 1 + n_c \cdot 2 + n_e \cdot 3}{N},$$

де N — загальна кількість вчителів даної групи, n_n , n_c , n_e — кількість вчителів із сформованим рівнем за відповідним компонентом (низьким, середнім, високим).

У таблиці 2.8. наведено результати сформованості (K) за всіма компонентами відповідно до визначених її складових в контрольній групі (КГ) та експериментальній групі (ЕГ).

Таблиця 2.8

**Коефіцієнт сформованості компонентів готовності
в ЕГ та КГ до та після експерименту**

			Рівні сформованості								Різниця
			До експерименту				Після експерименту				
			високий	середній	Низький	K	високий	середній	низький	K	
			3	2	1		3	2	1		
когнітивний компонент	КГ	%	11,14	33,31	55,55	1,28	13,88	36,12	50	1,64	0,36
		осіб	4	12	20		5	13	18		
	ЕГ	%	13,88	30,57	55,55	1,33	47,22	36,12	16,66	2,31	0,97
		осіб	5	11	20		17	13	6		
операційно-рефлексивний компонент	КГ	%	13,89	33,34	52,77	1,33	16,66	38,89	44,45	1,72	0,39
		осіб	5	12	19		6	14	16		
	ЕГ	%	16,66	27,79	55,55	1,39	50	33,34	16,66	2,33	0,94
		осіб	6	10	20		18	12	6		
мотиваційний компонент	КГ	%	32,45	44,03	23,52	1,72	32,15	45,65	22,2	2,11	0,39
		осіб	12	16	8		12	16	8		
	ЕГ	%	30,8	46,22	22,98	1,67	50	38,88	11,12	2,39	0,72
		осіб	11	17	8		18	14	4		

Як видно з таблиці «до початку експерименту» коефіцієнти сформованості компонентів в КГ та ЕГ були практично однакові (1,28 та

1,33; 1,33 та 1,39; 1,72 та 1,67 відповідно для кожного з компоненту), тоді як «після експерименту» коефіцієнт сформованості для кожного з компонентів вищий в ЕГ, що вказує на ефективність запровадженої програми. Отже, до початку експерименту результати експериментальних та контрольної груп співпадають, а після завершення експерименту результати сформованості відрізняються, що підтверджено математично за допомогою компоненту Пірсона χ^2 коефіцієнтів сформованості кожного з компонентів. Тому можна констатувати, що ефект змін обумовлений саме апробацією програми при дотриманні визначених педагогічних умов.

Окрім кількісного аналізу дослідження здійснювався і якісний аналіз. За результатами вивчення запитань анкетування можемо стверджувати, що після апробації програми більшість вчителів ЗЗСО:

- здобули чіткі знання про навчальні можливості дітей з ІП;
- чітко диференціюють поняття та процеси «адаптації» та «модифікації»;
- вільно наводять приклади адаптації чи модифікації параграфу з історії для дітей з ІП;
- усвідомлюють роль команди супроводу у ЗЗСО та роль вчителя (спеціаліста з якогось певного навчального предмета) в роботі команди супроводу;
- знають алгоритм взаємодії всіх членів команди супроводу між собою;
- розуміють значення та мають навички розробки індивідуальної програми розвитку дитини;
- розуміють що собою являє моніторинг динаміки розвитку дітей;
- орієнтуються в тонкощах застосування методики викладання історії для дітей з ІП, максимально враховуючи особливості їх розвитку;
- підвищили рівень своєї мотивації, емпатії, толерантності, позитивного налаштування до такої категорії дітей;

- розуміють труднощі, що можуть траплятися в інклюзивному середовищі, можуть надати варіанти вирішення гіпотетичних проблемних педагогічних ситуацій;
- підвищили готовність до підтримки дітей з ІП в навчальному процесі.

Отже, результати кількісного та якісного аналізу дослідження стану сформованості теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, мотивацій та ціннісного ставлення вчителів історії ЗЗСО до роботи з дітьми з порушеннями ІП в умовах інклюзивного навчання вказують на значні позитивні зміни у всіх компонентах після впровадження програми, що свідчать про її ефективність.

Для підвищення достовірності дослідження, опишемо зміни в результатах *успішності учнів з порушеннями ІП з історії* після формувального експерименту, як наслідок роботи педагогів.

Результати контрольних зрізів до формувального експерименту та після його проведення відображені у таблиці 2.9. та на рисунку 2.10. Отримані результати свідчать про значне покращення рівня знань з історії. В експериментальній групі зросла кількість учнів з порушеннями інтелекту, які засвоїли програму з історії на високому, достатньому та середньому рівнях (високий рівень: з 4,50% до 22,62%; достатній рівень: з 14,45 до 26,38; середній рівень: з 23,00% до 31,44%), та значно зменшилась кількість учнів з порушеннями інтелекту, які засвоїли програму з історії на низькому рівні (низький рівень: з 58,05% до 19,56%). Такі результати свідчать про те, що вчителі історії провели масштабну роботу з учнями, які мають інтелектуальні порушення, саме після апробації розробленої нами програми, що ще раз підтверджує її ефективність.

Таблиця 2.9.

**Результати успішності учнів з порушеннями ІР з історії у ЗЗСО з
інклюзивним навчанням (у %)**

Рівні успішності учнів з порушеннями інтелектуально го розвитку з історії	Контрольна група		Експериментальна група	
	до експеримен ту	після експеримен ту	до експеримен ту	після експеримен ту
Низький рівень	56,78	55,98	58,05	19,56
Середній рівень	23,32	22,75	23,00	31,44
Достатній рівень	14,34	14,79	14,45	26,38
Високий рівень	5,56	6,48	4,50	22,62

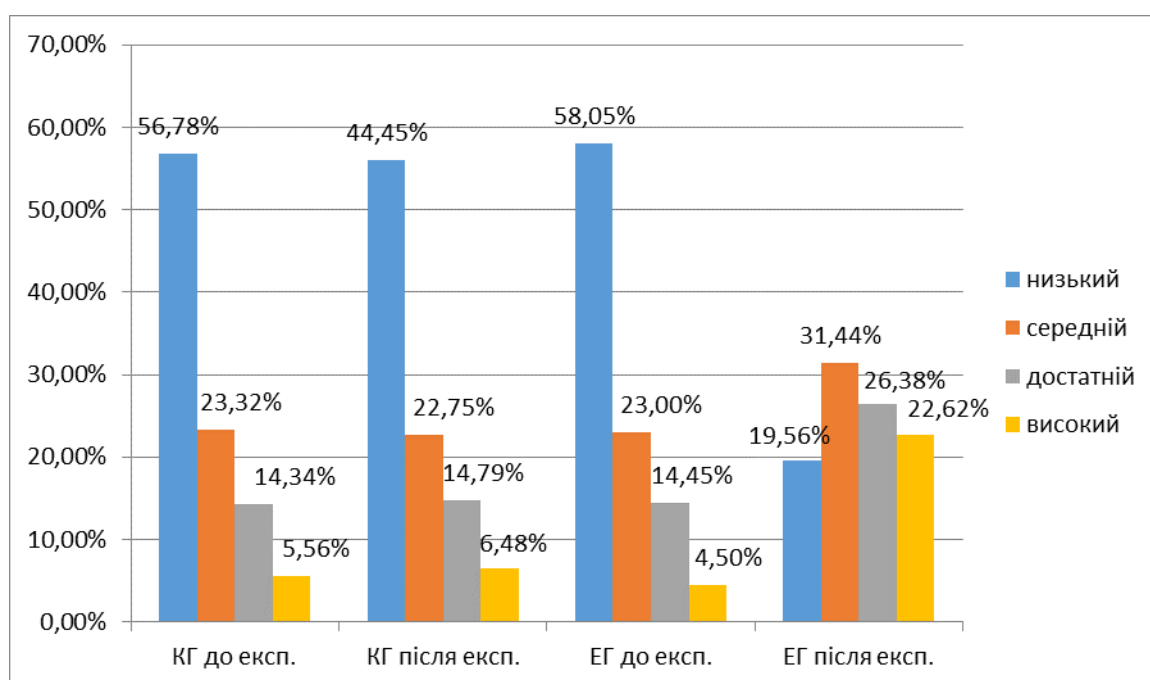


Рис. 2.10. Результати успішності учнів з порушеннями ІР з історії у ЗЗСО з інклюзивним навчанням

Також, опишемо результати вивчення документації та спостереження, що передбачали визначення стану сформованості навчальної діяльності в

учнів з ППР, оскільки така інформація відображає як навчальний процес так і його результати.

Отже, вивчивши таку документацію, як: індивідуальні програми розвитку особи; робочі зошити дітей; контрольні та самостійні роботи; журнал успішності; висновки про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи; характеристики на учнів; протоколи засідання команд супроводу ЗЗСО; інформацію в порталі автоматизованої системи «Україна. Інклюзія», можемо зробити висновки, про підвищення професійного рівня вчителів та підвищення результатів успішності учнів. Зокрема, варто відміти позитивну динаміку у вивченні історії, про яку описано і в протоколах засідань команд супроводу ЗЗСО при здійсненні моніторингу розвитку учнів, і в характеристиках на учнів. Також, помітне покращення оцінок з історії, підвищення якості виконання класних, домашніх та контрольних робіт. Після апробації програми, вчителі почали ретельно обирати методи та прийоми роботи на уроках історії, активно адаптувати та модифікувати програмний матеріал та завдання для дітей з ПП, а також, більш доступно пояснювати нові теми, враховуючи індивідуальні можливості кожної дитини.

За результатами спостереження за навчальною діяльністю та поведінкою учнів з ППР в навчальному процесі до та після впровадження програми, було визначено позитивні зміни в таких компонентах:

- навчальна мотивація;
- особливості виконання навчальних завдань;
- корекційна складова;
- контроль та самоконтроль;
- оцінка та самооцінка.

Учні з порушеннями інтелекту стали більш вмотивованими, часто визначаючи історію як улюблений предмет; почали активніше працювати на уроках та виконувати домашні завдання; почали проявляти ініціативу на уроках та бажання відповідати на запитання вчителя; стали більш

самостійними та перестали потребувати безперервного супроводу асистента вчителя; зник страх спілкування з вчителем; діти почали брати участь у групових видах роботи на уроках; підвищився самоконтроль та відповідальність у роботі на скільки це можливо у дітей з ППР. Ці позитивні зрушення, звісно, стали результатом роботи вчителів, які після апробації програми почали забезпечувати корекційний компонент для учнів з порушеннями інтелекту.

Щоб забезпечити комплексний підхід до дослідження дуже важливо врахувати результати експертних оцінок.

В опитуванні респонденти зазначили, що після впровадження програми значно підвищився рівень успішності учнів з порушеннями інтелекту з предмету «історія». Також, було відзначено, що в школярів покращилось і саме відношення до цього предмету: дітям почала подобатись історія, для багатьох це став улюблений предмет; в учнів з'явилась емоційна прихильність до вчителів історії; підвищився їх авторитет. Також, респондентами були відмічені зміни в особливостях навчальної діяльності: діти стали більш активнішими, самостійними, ініціативними, збільшилась мотивація до навчання.

Респондентами були відмічені зміни після впровадження програми і у роботі вчителів історії: навчання дітей з порушеннями інтелекту на уроках історії стало корекційно спрямованим, вчителі почали реалізовувати на уроках історії корекційну мету та корекційні завдання; важливого значення набули процеси адаптації та модифікації, а, також, індивідуальний підхід до дітей з порушеннями інтелекту; поліпшилась співпраця вчителів з іншими членами команди супроводу, зокрема з корекційним педагогом (вчителем-дефектологом, олігофренопедагогом); почали ретельніше підбиратися методи та прийоми роботи на уроках історії, пояснення матеріалу стало доступнішим відповідно до можливостей дітей з порушеннями інтелекту; вчителі історії почали брати активну участь в складанні індивідуальної програми розвитку.

Також, респондентами були в цілому відмічені позитивні зміни в організації навчального процесу, зокрема, створення спеціальних умов для всіх категорій дітей.

Варто також виділити рекомендації для ЗВО для успішного впровадження курсу "Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання", як вибіркового. Важливо забезпечити теоретичну та практичну підготовку майбутніх вчителів, адаптувати освітній процес до потреб різних категорій учнів з ООП, особливо з інтелектуальними порушеннями та створити інклюзивне середовище в ЗЗСО.

Отже, за результати експертних оцінок остаточно підтвердили високу ефективність розробленої програми при дотриманні визначених педагогічних умов, яку ми впроваджували в системі післядипломної освіти.

Основні рекомендації для ЗВО:

1. Розробка навчальної програми в основу якої входить: теоретичні основи інклюзивної освіти, особливості навчання дітей з ІП, ознайомлення студентів з різними освітніми програмами та технологіями, які використовуються для навчання дітей з ІПР та з ООП надати знання про методи та прийоми корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ІП, вивчити питання створення інклюзивного освітнього середовища, включаючи організацію простору, забезпечення доступності та врахування психологічних аспектів.

2. Практична підготовка: організувати навчальні практики в інклюзивних класах ЗЗСО, де студенти матимуть можливість спостерігати за роботою вчителів та взаємодіяти з дітьми з ІП, провести тренінги з використання адаптованих навчальних матеріалів та технологій, забезпечити можливість участі студентів у психолого-педагогічному супроводі дітей з ІП, співпрацювати з інклюзивно-ресурсними центрами для отримання консультацій та обміну досвідом, залучити студентів до волонтерських програм підтримки дітей з ООП.

3. Запрошувати викладачів для обміну досвідом роботи в інклюзивних закладах або спеціалістів з дифектології, логопедії, психокорекції, періодично оновлювати зміст курсу згідно з новими дослідженнями та нормативними змінами. Варто передбачити можливість вибору студентами певних модулів або тем, що відповідають їхнім інтересам та майбутній професійній діяльності.

Отже, саме впровадження курсу, як вибіркового у ЗВО сприятиме підготовці кваліфікованих фахівців, здатних забезпечити якісну освіту для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та особливостей.

Висновки до другого розділу

У межах другого розділу визначено та охарактеризовано критерії та показники готовності вчителів до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями історії. Розроблено й апробовано програму для підготовки вчителів до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями історії у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови її ефективності.

Зазначено, що компонентами готовності вчителів до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є професійно-когнітивний, операційно-рефлексивний, мотиваційний. У рамках кожного компоненту визначено критерії та показники: професійно-когнітивний (показники: розуміння вікових і психологічних особливостей розвитку дітей з ПП, розуміння навчальних здібностей цієї категорії дітей, знання специфіки адаптації та модифікації навчального матеріалу, наявність уявлень про індивідуальну програму розвитку дітей з ПП та роботу команд супроводу в ЗЗСО, володіння методами і прийомами викладання історії); діяльнісно-практичний (показники: навички організації освітнього середовища для дітей з ПП, вміння здійснювати модифікацію матеріалів навчального предмету, застосування сучасних інтерактивних методів навчання для зацікавлення дітей з ПП, розробка ІНП, спостереження за роботою команд супроводу у ЗЗСО під час практичної діяльності, оцінювання навчальних досягнень дітей і співпраця з батьками, колегами та іншими фахівцями); ціннісно-мотиваційний (показники: бажання працювати з дітьми з ПП, здатність розуміти ступені порушень розвитку учнів з ПП, підтримувати їх та створювати комфортне середовище для ефективного навчання, приймати індивідуальні особливості кожного учня, відкритість до нових методів і підходів у навчанні дітей із ПП). Становлення кожного критерію визначалась за трьома рівнями: високий, середній і низький.

У нашому дослідженні на етапі констатувального експерименту здійснено діагностику рівня готовності випускників закладів вищої освіти

спеціальності «Середня освіта. Історія» до навчання учнів з ППР за трьома компонентами: когнітивним, операційно-рефлексивним та мотиваційним. Категоріальний підхід дозволив системно та цілісно оцінити підготовку учителів історії до роботи з учнями з ППР. Зокрема, за когнітивним компонентом було проаналізовано рівень сформованості уявлень про природу та психологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями, розуміння їхніх навчальних можливостей, знання класифікації ступенів інтелектуальних порушень, усвідомлення сутності й принципів інклюзивного навчання, а також відмінностей методики викладання історії для дітей без порушень розвитку і дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Операційно-рефлексивний компонент охоплював уміння організовувати інклюзивне освітнє середовище, застосовувати індивідуальний підхід, розробляти індивідуальні програми розвитку, адаптувати й модифікувати навчальні матеріали, використовувати спеціальні методики викладання історії, співпрацювати з командами супроводу та розв'язувати складні педагогічні ситуації. Мотиваційний компонент дозволив виявити рівень внутрішньої мотивації педагогів, їхнє ставлення до дітей з інтелектуальними порушеннями, готовність до толерантної взаємодії з учнями та їхніми батьками, здатність до емпатії, психологічну стійкість і доброзичливе налаштування у процесі професійної діяльності.

У межах дослідження була розроблена та апробована в системі післядипломної освіти на етапі формувального експерименту навчальна програма підготовки учителів до навчання дітей з ППР історії. Визначено та схарактеризовано педагогічні умови ефективності реалізації самої програми: формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій у вчителів історії засобами інтерактивних технологій, використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці вчителів історії до навчання дітей з ППР, вдосконалення змістового компонента післядипломної освіти з метою розширення професійних компетентностей щодо навчання дітей з ППР, формування психологічної готовності учителів історії до роботи з учнями з

ІІ. Окреслені умови взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють одна одну та впроваджуються у освітній процес закладу вищої освіти як єдина система.

Оцінка рівнів сформованості у вчителів історії готовності до навчання учнів з ІІ у ЗЗСО з інклюзивним навчанням на кожному із компонентів проводилася на початку реалізації програми та після її завершення у ЕГ. Тоді як у КГ заміри рівнів сформованості означеного феномену проводилося на початку та в кінці формульовального експерименту і не передбачали навчання вчителів за розробленою програмою. Результати засвідчили, що у ЕГ зросла кількість вчителів історії із середнім та високим рівнями сформованості *когнітивного компоненти* (середній рівень: з 30,57% до 36,12%; високий рівень: з 13,88% до 47,22%), та значно зменшилась кількість вчителів, що демонстрували низький рівень означеного критерію (з 55,55% до 16,66%). Сформованість *операційно-рефлексивного компоненти* на високому рівні визначено у 50% у вчителів історії ЕГ (16,66% до початку реалізації програми), середньому – 27,79% (33,34% - на початку формульовального експерименту). Значно зменшилась кількість вчителів, у яких сформований означений компонент низькому рівні (з 55,55% до 16,66%). *Мотиваційний компонент* діагностовано на високому рівні у 50% вчителів історії ЕГ після реалізації програми у порівнянні з 30,80% до реалізації програми; середній рівень знизився з 46,22% до 38,88%, тоді як низький – з 22,98% до 11,12%.

Ситуація у КГ у кінці формульовального експерименту та на його початку майже не відрізняється.

Позитивну динаміку у ЕГ показали не лише результати кількісного, а й якісного аналізу: дослідження стану сформованості навчальної діяльності в учнів з ІІР за допомогою спостереження; результати вивчення документації та експертних оцінок щодо якості навчання дітей з порушеннями інтелекту. Отримані результати свідчать про значне покращення рівня знань з історії. В ЕК зросла кількість учнів з порушеннями інтелекту, які засвоїли програму з історії на високому, достатньому та середньому рівнях (високий рівень: з

4,50% до 22,62%; достатній рівень: з 14,45 до 26,38; середній рівень: з 23,00% до 31,44%), та значно зменшилась кількість учнів з порушеннями інтелекту, які засвоїли програму з історії на низькому рівні (низький рівень: з 58,05% до 19,56%). Такі результати свідчать про те, що вчителі історії провели масштабну роботу з учнями, які мають інтелектуальні порушення, саме після апробації розробленої нами програми, що ще раз підтверджує її ефективність.

Щодо ситуації у КГ, то вона майже не змінилася.

Отже, результати нашого дисертаційного дослідження свідчать про те, що програма підготовки педагогів до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку є ефективною та може в подальшому впроваджуватись в закладах вищої освіти для підготовки вчителів спеціальності «Середня освіта. Історія» для роботи з такою категорією дітей.

Основні положення другого розділу дисертаційного дослідження викладено в публікаціях автора [19; 20; 23; 26].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі подано теоретичне обґрунтування та запропоновано практичне вирішення наукової проблеми формування у вчителів історії готовності до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, що знайшло відображення у науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці авторської програми підвищення кваліфікації цієї категорії педагогів при дотриманні визначених педагогічних умов.

Узагальнення результатів дослідження дало підстави для таких висновків:

1. Здійснено аналіз та уточнення базових понять: «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивний клас», «діти з порушеннями інтелектуального розвитку», «готовність», «готовність педагога», «готовність вчителя історії», «готовність вчителя історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями».

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено зміст поняття «дитина з порушеннями інтелектуального розвитку», яка визначена нами як дитина, у якої діагностовано труднощі у розвитку, які позначають стійко виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи, переважно головного мозку. Залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку виділяють легкий, помірний, тяжкий та глибокий ступені ІІ. Залежно від ступеня ІІ дитина потребує належного рівня підтримки, що має бути забезпеченим у закладах загальної середньої або спеціальної освіти. З'ясовано, що з розвитком інклюзивної освіти в Україні, навчання учнів з ІІР легкого та помірного ступенів у ЗЗСО стало актуальним. Особливої гостроти воно набуває при переході від початкової ланки освіти у середню. Це пов'язано з тим, що одночасно відбуваються зміни в системі організації освітнього процесу і проявляються особливості підліткового віку в учнів з ІІ. Відтак,

вчителі ЗЗСО мають бути готовими до роботи з учнями з порушеннями ІР цієї вікової категорії.

Готовність вчителя історії до роботи з учнями з ПП протрактоване нами як складне інтегративне утворення, що містить, окрім сформованості на належному рівні предметно-методичної компетентності, *додаткові комплексні знання і навички*, зорієнтовані на розуміння системи інклюзивної освіти й особливостей її організації, *вміння* адаптувати освітній процес, навчальний матеріал і методики відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини з ІП; *здатність* розуміти та враховувати в освітньому процесі особливості розвитку учнів з ІП, застосувати традиційні й інноваційні методи навчання та співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу.

2. Визначено компоненти досліджуваного феномену: *когнітивний* (знання, уміння та навички, які необхідні для педагогічної діяльності з дітьми з ІП на конкретних уроках), *операційно-рефлексивний* (уміння застосовувати знання та вміння на практиці, планувати та проводити уроки історії для дітей без порушень розвитку та дітей з ІП, організовувати навчальну діяльність учнів, використовуючи різні прийоми та методи, оцінювати результати навчальної діяльності, адаптовуватися до нових умов, вимог, навчальних програм та контингенту учнів з ІП; здатність аналізувати свою педагогічну діяльність на уроках), *мотиваційний* (мотивація до педагогічної діяльності, ціннісні орієнтації вчителя, ставлення до професії, учнів з ІП та навчального процесу; здатність ефективно спілкуватися з учнями з ІП, педагогами та батьками, створювати позитивну атмосферу для подальшої роботи). З урахуванням структури готовності вчителя історії до роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями для діагностики її сформованості запропоновано три критерії, які характеризують її структурні компоненти, і відповідні їм показники: *професійно-когнітивний* критерій (показники: розуміння вікових і психологічних особливостей розвитку дітей з ПП, розуміння навчальних здібностей цієї категорії дітей, знання специфіки адаптації та модифікації навчального матеріалу, наявність уявлень про

індивідуальну програму розвитку дітей з ІП та роботу команд супроводу в ЗЗСО, володіння методами і прийомами викладання історії); *діяльнісно-практичний* критерій (показники: навички організації освітнього середовища для дітей з ІП, вміння здійснювати модифікацію матеріалів навчального предмету, застосування сучасних інтерактивних методів навчання для зацікавлення дітей з ІП, розробка ІНП, спостереження за роботою команд супроводу у ЗЗСО під час практичної діяльності, оцінювання навчальних досягнень дітей і співпраця з батьками, колегами та іншими фахівцями); *ціннісно-мотиваційний* критерій (показники: бажання працювати з дітьми з ІПР, здатність розуміти ступені порушень розвитку учнів з ІП, підтримувати їх та створювати комфортне середовище для ефективного навчання, приймати індивідуальні особливості кожного учня, відкритість до нових методів і підходів у навчанні дітей із ІПР). Виокремлено три рівні сформованості означених критеріїв готовності: високий, середній, низький.

3. Зорганізовано та проведено контактний експеримент на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івані Франка для діагностики сучасного стану підготовки вчителів історії до навчання учнів з ІПР у ЗЗВО в умовах інклюзивного навчання. Шляхом використання діагностувального інструментарію (анкетування та тестування) з'ясовано, що у випускників спеціальності «Середня освіта. Історія» освітнього рівня бакалавр 2022 року означених ЗВО викоремнені нами критерії готовності до навчання історії учнів з ІПР у ЗЗСО з інклюзивним навчанням сформовані на досить низькому рівні. Так, когнітивний компонент на високому сформований тільки у 8% респондентів, у 23% - середньому та у 69% респондентів – низькому рівнях; діяльнісно-практичний - у 6% респондентів на високому, 19% - середньому та 75% - низькому рівнях; ціннісно-мотиваційний - у 15% респондентів на високому, 68% - середньому та 17% -

низькому рівнях. Операційно-рефлексивний компонент готовності у здобувачів закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Історія» сформований на високому рівні у 6% респондентів; на середньому рівні – у 19%; на низькому рівні – у 75%. Мотиваційний – на високому рівні у 15% опитаних; середньому – 68%; низькому – 17%. Аналіз отриманих результатів засвідчив той факт, що незважаючи на низький рівень знань і фактичну відсутність практичних навичок у респондентів наявна мотивація до роботи з означеною категорією учнів.

4. Задля формування належного рівня готовності у вчителів історії до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням розроблено навчальну програму, що містила дисципліну «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» та передбачала виконання практичних завдань під супервізією. Розроблена програма апробовувалась в системі післядипломної освіти на етапі формувального експерименту та передбачала формування готовності у вчителів історії, що працюють з дітьми з ІП в ЗЗСО в умовах інклюзивного навчання. Визначено педагогічні умови, дотримання яких сприяло покращенню якості формування означеного феномену у вчителів історії до навчання дітей з ІП під час опанування програми (формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій у вчителів історії засобами інтерактивних технологій, використання особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці вчителів історії до навчання дітей з ІП, вдосконалення змістового компонента післядипломної освіти з метою розширення професійних компетентностей щодо навчання дітей з ІП, формування психологічної готовності вчителів історії до роботи з учнями з ІП).

Експериментальна перевірка дієвості авторської програми, зорієнтованої на формування готовності у вчителів історії до навчання учнів з ІП у ЗЗСО з інклюзивним навчанням, передбачала оцінку рівня сформованості викоремлених нами компонентів до початку її реалізації та по завершенню у

означеної категорії вчителів ЕГ. Тоді як в КГ діагностика рівня сформованості визначених компонентів готовності проводилася на початку та в кінці формувального експерименту без реалізації розробленої програми.

Порівняльний аналіз отриманих даних засвідчив, що програма є ефективною при дотриманні визначених педагогічних умов оскільки значно зріс рівень сформованості означеного феномену в учасників ЕГ. Так, у ЕГ кількість вчителів історії із високим рівнем сформованості *когнітивного компоненту* зріс з 13,88% до 47,22%, тоді як із середнім і низьким рівнями знизився з 30,57% до 36,12% та з 55,55% до 16,66% відповідно. Високий рівень сформованості *операційно-рефлексивного компоненту* у вчителів ЕГ зріс з 16,66% до 50% на кінці формувального експерименту, середній та низький рівні знизилися з 33,34% до 27,79% та з 55,55% до 16,66% відповідно. *Мотиваційний компонент* діагностовано на високому рівні у 50% вчителів історії ЕГ після реалізації програми у порівнянні з 30,80% до реалізації програми; середній рівень знизився з 46,22% до 38,88%, тоді як низький – з 22,98% до 11,12%. Покращилися результати дослідження щодо успішності учнів з ІІ на уроках історії: кількість учнів з порушеннями ІІ, які засвоїли програму з історії на високому рівні зросла з 4,50% до 22,62%; достатньому - з 14,45% до 26,38%; середньому – з 23,00% до 31,44%. Значно зменшилась кількість учнів, які засвоїли програму з історії на низькому рівні - з 58,05% до 19,56%. Робота з учнями відбувалася під час реалізації практичних завдань програми учасниками ЕГ під супервізією.

Щодо ситуації у КГ, то вона майже не змінилася. Діагностика рівнів сформованості визначених компонентів готовності вчителів на початку та в кінці формувального експерименту засвідчила переважання середнього та низького рівнів сформованості означеного феномену за усіма компонентами.

Результати дослідження показали, що розроблена програма підготовки вчителів історії до навчання учнів з ІІ при дотриманні визначених педагогічних умов вивилася ефективною. Відтак, є доцільність в її інтеграції в систему підготовки вчителів історії у ЗВО.

Здійснене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності до навчання учнів з ІП в умовах інклюзивної освіти у вчителів історії. У зв'язку з цим до перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо розроблення методики професійної підготовки вчителів історії до роботи з означеною категорією учнів в системі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасалієва О. М. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. URL : <https://vseosvita.ua/library/tema-3-spetsialna-osvita-v-ukraini-ta-modernizatsiia-osvitnoi-haluzi-586758.html> (дата звернення : 18.08.2023).
2. Авраменко К. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 42. URL : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD_OAD=1&Image_file_name=PDF/Ppps_2012_42\(2\)__12.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD_OAD=1&Image_file_name=PDF/Ppps_2012_42(2)__12.pdf) (дата звернення : 11.10. 2023).
3. Алендарь Н. Особистісно орієнтовані технології навчання молодших школярів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 1(303). Т.1. С. 14–19.
4. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ, 2011. 36 с.
5. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109. С. 101.
6. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія: «Педагогіка»*. 2015. Вип. 1/3. С. 4–11.
7. Банашко Л. В., Севастьянова О. М., Крищук Б. С. Концепція педагогічної компетентності. URL : <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (дата звернення : 14.06.2023).
8. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2022. № 2 (3). С. 47–53.

9. Бекірова Л. Е. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 21 с.
10. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 7–10.
11. 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. С. 11.
12. Бондар В. І. Диференційоване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти. Актуальні питання корекційної освіти. 2019. № 13. С. 5-18.
13. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.08. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 31.
14. Буняк Н. А. Загальна психологія : лекції. Тернопіль: вид-во ТНТУ ім. І. Пулюя, 2017. 300 с.
15. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи*. 2010. № 14–15. С. 45–58.
16. Василяк О. Адаптація та модифікація навчального матеріалу для дітей з інтелектуальними порушеннями. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2024. №3. С.136-143. URL: <https://journals.bdpu.in.ua/index.php/ped/issue/view/55>.
17. Василяк О. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкт дослідження. *Іноваційна педагогіка*. 2024. Т. 2, вип. 67: Розділ 4. Соціальна педагогіка. С. 241–245. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/67/part_2/50.pdf
18. Василяк О. Інклюзивна компетентність вчителя: сучасний вимір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. №5 (139).

C.209-215. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/11/%D0%B2%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BA.pdf>

19. Василяк О. Методи навчання дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках історії (5-6 клас). *Освіта. Іноватика. Практика*. 2024. №6. Т.12. С.6-10. URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/355>

20. Василяк О. С. Готовність майбутніх випускників спеціальності Середня освіта (Історія) до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на уроках «Вступ до історії та громадянської освіти». *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : доп. V всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 22-23 травня 2025 року). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 34-41.

21. Василяк О.С. Інклюзивна компетентність вчителя як невід’ємна складова освітнього процесу. *Освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози і ефективні рішення*. I всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти і молодих учених. (м. Тернопіль, 17 жовтня 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 400-403. URL: https://drive.google.com/drive/folders/13RyJsFbwLVBxNDBppZP5y-v0_miNKO9A

22. Василяк О. Соціальна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями: стратегії та підходи. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали IV всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (м. Тернопіль, 25 квітня 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 33-36. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33713>

23. Василяк О. С. Підготовка майбутніх вчителів до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на уроках зі «Вступу до історії України та громадянської освіти». *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : III всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнародною участю.

(м. Харків, 13 – 14 травня 2025 року). м. Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди 2025. С. 70-72. URL:

<https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/27b8833d-8ca5-4b43-9274-02f335233c4c/content>

24. Василяк О.С. Підходи до класифікації осіб з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III всеук. міждисципл. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (м. Тернопіль, 23-24 квітня 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 35-39. URL:

https://drive.google.com/file/d/1kf6_MEWm7TJijEjTM_ISeSq_kWku8IY/view

25. Василяк О.С. Психолого-педагогічні знання про особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Problems of solving global problems of humanity*: зб. матеріалів XX Міжнародної науково-практичної конференції. Афіни, Греція, 2024. С.274-276 URL: <https://eu-conf.com/en/events/problems-of-solving-global-problems-of-humanity/>

26. Василяк О.С. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя історичних дисциплін. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (м. Кам'янець-Подільський, 8 листопада 2024 р.). Кам'янець-Подільський, 2024. С. 28-31.

27. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 119 с.

28. Василюк В., Русіна І. До питання вдосконалення вивчення історії України учнями допоміжної школи. *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 37–39.

29. Василюк В. Історія України у допоміжній школі. *Дефектолог*. 2012. № 4. С. 8–11.

30. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

31. Верби́ненко Ю. І. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських*

інтеграційних процесів: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету. Дрогобич, 2013. С. 119–124.

32. Вертикальна та горизонтальна структура системи освіти. URL : <https://studfile.net/preview/9160082/page:2/> (дата звернення : 22.05.2024).

33. Відставання в інтелектуальному розвитку. URL : <https://csm.ua/otstavanie-v-intellektualnom-razvitii-lechenie-kiev/> (дата звернення : 28.07.2024).

34. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

35. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

36. Вознюк О. М. Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти. URL : http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf (дата звернення : 06.09.2024).

37. Войтко В. Психологічний словник. Київ: Вища школа. 214 с.

38. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 3-тє видання, стереотипне. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.

39. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 2-е вид. перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 615 с.

40. Воронюк Л. Удосконалення професійної компетентності вчителя засобами блогу. *Методика навчання історії та суспільних дисциплін у загальноосвітній школі*. 2015. № 6. С. 105–112.

41. Всесвітня декларація про освіту для всіх. 1990. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата звернення : 25.08.2024).

42. Встановлення статусу людини з інвалідністю. URL : <https://dopomoha-info.org.ua/oformlennya-dokumentiv/vstanovlennya-statusu-osoby-z-invalidnistyu/> (дата звернення : 04.08.2024).

43. Вступ до інклюзивного класу чи групи. URL : <https://surl.li/gsjeeb> (дата звернення : 28.07.2025).
44. Гапоненко Л. О. Види рефлексії у рольовій комунікації педагогів спеціальної освіти. *Інклюзія і суспільство*. 2022. № 1. С. 22–28.
45. Гаяш О.В. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 27-28 травня 2021 року. 2021. С.172–174.
46. Гладких Н. Методи роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення. URL : <https://surl.li/puictr> (дата звернення : 17.03.2024).
47. Глобальні цілі. URL : <https://edera.gitbook.io/world-2030/znayu-prava-i-zminyuyu-svit/chapter2> (дата звернення : 28.07.2025).
48. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : Вища школа, 2010. 407 с.
49. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30., С. 29.
50. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
51. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
52. Горішна Н., Майчук О. Порушення інтелектуального розвитку у дітей: підходи до діагностики. *Social work and education*. 2021. № 8(4). С. 528–539. URL : <https://journals.urau.ua/swe/article/view/251203> (дата звернення : 24.07.2024).
53. Горішна Н. М. Моніторинг та оцінка соціально-реабілітаційних послуг для осіб з інвалідністю: аналіз підходів до розробки індикаторів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2024. Вип. 3. С. 18–25.

54. Горішна Н., Слосанська Г. Сучасний стан і потенційні можливості використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті України. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 4. С.1–12.

55. Горішна Н. Сутність поняття «соціальні навички» та їх вплив на соціальну компетентність дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2022. № 1(1). С. 40–47.

56. Готовність вчителя до роботи в інклюзивному класі URL : <https://vseosvita.ua/c/pedagogy/post/44979> (дата звернення : 22.10.2024).

57. Готовність педагогів закладу загальної середньої освіти до роботи в інклюзивному просторі. URL : <https://surli.cc/ecustv> (дата звернення : 12.08.2024).

58. Груша Л. О. Особистісно орієнтоване навчання та виховання у вищих медичних навчальних закладах. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2014. № 1. С. 111–114.

59. Губарь О. Г. Інклюзивне освітнє середовище як індивідуальна траєкторія особистісного зростання підлітків з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. *Discussions for the improvement of science*. 2023. С. 178–182. URL : <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/01/Discussions-for-the-improvement-of-science.pdf#page=179> (дата звернення : 28.07.2024).

60. Гуманкова О. С. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2012. 20 с.

61. Давидюк Р., Малецька Т. Сучасні методи навчання історії у старшій школі. Навчально-методичний посібник. Рівне : РДГУ, 2023. 80 с.

62. Декларація про права розумово відсталих осіб. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119 (дата звернення : 02.07.2023).

63. Демченко І. І. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2019. № 3. С.172–181.

64. Денисюк В. І. Готовність молодих вчителів історії до професійної діяльності. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2021. № 2(4). С. 163–170.

65. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію. Харків: Вид. група «Основа» 2012. 207 с.

66. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL : <https://surl.li/qgabwg> (дата звернення : 18.07.2024).

67. Джаман Т. В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/27.pdf (дата звернення : 14.07.2024).

68. Діти з інтелектуальними порушеннями. Співпраця вчителя та батьків. <https://polonne.irc.org.ua/news/18-17-57-12-12-2021/> (дата звернення : 12.08.2024).

69. Діти з особливими освітніми потребами. URL : <https://vseosvita.ua/library/diti-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-103021.html> (дата звернення : 18.07.2024).

70. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку як учасники корекційно-педагогічного процесу. URL : <https://naurok.com.ua/diti-z-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku-yak-uchasniki-korekciyno-pedagogichnogo-procesu-391556.html> (дата звернення : 28.07.2025).

71. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. С. 264–270.

72. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

73. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

74. Єрмоленко А. О. Професіограма й професійний портрет сучасного вчителя історії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 124. С. 78–81.

75. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці. *Науковий юридичний журнал. Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького*. 2011. № 1 (1). Ч. II. С. 20–27.

76. Загальна декларація прав людини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10.12.1948 р. URL : <https://www.un.org/ru/universal-declaration-human-rights/> (дата звернення : 06.05.2023).

77. Зайченко А. Формування предметних компетентностей у п'ятикласників із порушеннями інтелекту на уроках курсу «Вступ до історії України та громадянської освіти». *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали X Міжнародної науковопрактичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми). Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. 373 с. С. 46–52.

78. Зброева Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. 2012. URL : <https://surl.li/uiibza> (дата звернення : 12.08.2024).

79. Здрагат С. Г., Ромачак Ж. І., Чумаєва О. В. Інклюзивна освіта – шлях до рівних можливостей. *Наша школа*. 2011. № 4. С. 14–17.

80. Значення підготовки вчителя до уроку. URL : https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14477/#google_vignette (дата звернення : 27.09.2024).

81. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
82. Зязюн І. Історичні витоки психологічної педагогіки. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 3–12. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_11_3 (дата звернення : 12.08.2024).
83. Інклюзивна освіта. URL : <https://surl.li/euflbp> (дата звернення : 12.08.2024).
84. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / уклад. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
85. Інклюзивна освіта в Україні : статистичні дані. *Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти*. URL : <https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?p=2953> (дата звернення : 14.07.2024).
86. Інклюзивна освіта в Україні: «Той мурує, той руйнує...» : веб-сайт. URL: <https://invak.info/obuchenie/inklyuzivna-osvita-v-ukrayini-toj-muruye-toj-rujnuye.html> (дата звернення : 28.07.2024).
87. Інклюзивне навчання. URL : <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya> (дата звернення : 12.08.2024).
88. Інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому, серед інших учнів, навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. URL : <https://surl.li/gbpjik> (дата звернення : 18.11.2024).
89. Інклюзивно-ресурсні центри. URL : <https://surli.cc/emdesn> (дата звернення : 12.08.2024).
90. Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія / О. Главацька, Н. Горішна, Г. Слезанська та ін. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2022. 326 с.
91. Інтерактивні технології: теорія та методика : посібник / О. І. Пометун та ін. Умань; Київ, 2008. 95 с.

92. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методологічні аспекти особистісно-орієнтованого навчання. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08klgpol.pdf> (дата звернення : 16.08.2023).

93. Калаур С. М. Акмеологія як ефективний інструмент розвитку самоосвітньої діяльності педагогів у системі післядипломної освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : збірник матеріалів (тез доповідей) 1-го Міжнародного наукового форуму (7-8 лютого 2022 року). Київ ; Харків, 2022. Вип. 1 (4). С. 217–219.

94. Калаур С. М. Реалії та перспективи формування інклюзивної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : збірник матеріалів І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції. 8 квітня 2021 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 80–84.

95. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу. URL : file:///C:/Users/boss/Downloads/zprro_2012_11_12.pdf (дата звернення : 16.09.2023).

96. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.

97. Кас'яненко О. М. Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми* : монографія. Київ : Кондор, 2015. С. 161–168.

98. Квас В. М. Проблема формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 141(2). С. 120–123.

99. Кікінежді О. М., Шульга І. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: гендерний аспект. *Професійна*

компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 22 травня 2020 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 18–20.

100. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 1. С. 72–86. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_1_9 (дата звернення : 28.07.2024).

101. Клопота Є. А., Ротко О. М. Особистісна готовність як складник професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2021. Вип. 1. С. 125–132.

102. Кравченко О. О. Соціальна реабілітація осіб з інвалідністю: погляд у минуле та перспективи сьогодення. *European humanities studies : State and Society: konferencia (Sladkovico, Slovenska republika)*. 2017. № 2. С. 130–142.

103. Кравченко О. О., Песоцька Ю. Ю. З досвіду впровадження інклюзивного туризму серед студентської молоді. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 2. С. 44–50.

104. Кравченко О. О., Міщенко М. С. Інноваційний проєкт комплексної реабілітації людей з інвалідністю. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №2 (7). С. 880–892.

105. Кравченко О. О. Система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного туризму. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2022. Вип. 1 (50). С. 138–145.

106. Кравченко О. О. Інклюзивний підхід у вищій освіті: з досвіду Уманського державного педагогічного університету імені Павла

Тичини. *Sustainable Socio-Economic Development Journal*. 2023. 1(3-4), С. 104–112.

107. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник. Київ: Академія, 2020. 224 с.

108. Коваленко В. Є. Вікові особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series : Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. 6. No. 2. P.173–184. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6cad45f6-175a-4711-986a-65bcb841f5dd/content> (дата звернення : 05.02.2025).

109. Коваленко В. Є. Компоненти та критерії соціалізованості дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями в онтогенетичному вимірі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 17. С. 152–163. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2021_17_16 (дата звернення : 22.04.2024).

110. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їхнього навчання : наук.-метод. посібник. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 30 с.

111. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : Атопол, 2010. 96 с.

112. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3 (дата звернення : 20.03.2025).

113. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

114. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с. С. 17.

115. Конвенція ООН про права дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р. URL : <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (дата звернення : 28.10.2024).
116. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 2006. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення : 28.07.2024).
117. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 54 с.
118. Коновальчук І. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкових класів до налагодження конструктивної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Scientific letters of academic society ofmichal baludansky*. 2018. Vol. 6 (3). Р. 49–53.
119. Косенко Ю. М. Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії: монографія (друга половина XIX – початок XXI століть). Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2016. 216 с.
120. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів : монографія. Суми : вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 272 с.
121. Косенко Ю. М. Методика викладання історії учням з інтелектуальними порушеннями : посібник. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2024. 292 с.
122. Косенко Ю. М. Формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. № 1. С. 33–40.
123. Косенко Ю. Формування історичних уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2024. Вип. 3. С. 39–48.
124. Косенко Ю. М. Система історичних понять у курсі історії спеціальної школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 4. С. 152–159.

125. Косенко Ю. М. Завдання шкільного курсу історії для учнів з інтелектуальними порушеннями та шляхи їх розв'язання. *Inclusion and Diversity*. 2023. С. 23–29.

126. Косенко Ю. М. Підвищення ефективності навчання історії учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності* : колективна монографія. 2019. С. 55.

127. Косенко Ю. М. Методика використання текстових документів у навчанні історії учнів з порушеннями інтелекту. In *The 9 th International scientific and practical conference—Eurasian scientific congress* (September 6-8, 2020) Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2020. 272 p. (P. 101).

128. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.

129. Косенко Ю. М., Супрун М. О., Боряк О. В., Король О. М. Цифрові технології як інструмент формування абстрактних понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 42–61.

130. Коштун Я. Є. Корекція психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків засобами плавання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. 240 с. URL : <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/106782ca-8181-4770-8bfa-2fb5c670dad9/content> (дата звернення : 19.08.2024).

131. Криницька І., Скочко М., **Васи́лак О.** Робота з дітьми з інвалідністю в системі соціального захисту. *Humanitas*. 2024. № 4. С. 106–114. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.4.14>

132. Кульбіда С., Щуцький В. Роль соціального досвіду при формуванні предметної історичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2(23). С. 47–66. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.230>

133. Кузава І. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. 2016. URL : <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9278/1/Actual%20problems%20of%20education%20and%20upbringing.pdf> (дата звернення : 28.01.2025).

134. Кузава І. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 21. С. 149–153.

135. Курлянд З. Н. Професійна мобільність – передумова професійного становлення майбутнього вчителя. *Наука і освіта*. 2008. № 7–8. С. 40-42.

136. Купрієвич В. О. Зміст та функції післядипломної освіти як складової професійного розвитку педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*. 2024. С. 193–196. URL : <https://surl.li/wwdyrs> (дата звернення : 12.02.2024).

137. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. 410 с.

138. Кучерук О. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання URL : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> (дата звернення : 29.06.2024).

139. Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. Київ : ПТЗН, 2010. 72 с.

140. Левітас Ф. Л., Салата О. О. Методика викладання історії. Посібник вчителя. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 96 с.

141. Левченко Л. С. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 75–79.

142. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 28. С. 119–123.

143. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №3. С.13–19.

144. Линнік О. П. Професійний стандарт учителя нового покоління. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/40007/1/Linnik_O_PSVPSH.pdf (дата звернення : 28.07.2023).

145. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 3-є вид. доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с.

146. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.

147. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень : підручник. Київ : Міленіум, 2016. 491 с.

148. Максимюк С. Л. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 664 с.

149. Матвєєва М. П. Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.

150. Методика викладання історії в допоміжній школі: методичні рекомендації / упорядник Н. Гіренко та ін. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 157 с.

151. Методики розвитку фізичних якостей у дітей з інтелектуальними порушеннями. URL: <https://naurok.com.ua/metodiki-rozvitku-fizichnih-yakostey-u-ditey-z-intelektualnimi-porushennyami-370653.html> (дата звернення : 28.03.2025).

152. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо визначення освітніх труднощів I рівня підтримки в освітньому процесі у закладі загальної середньої освіти. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. Київ, 2021. 24 с.

153. Методичні рекомендації щодо розроблення валідних тестів у закладах фахової передвищої освіти / за ред. П.Г.Лузана. Київ: ІПО НАПН України, 2022. 173 с. URL : <https://surl.li/fvomar> (дата звернення : 12.08.2024).

154. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-512-vid-27-03-2025.pdf> (дата звернення : 12.06.2024).

155. Методичні рекомендації «Щодо розробки індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти : методичні матеріали / за ред. Синявської Г. О. та ін., Хмельницький, 224. 13 с.

156. Милютіна І. М. Тестування як ефективний метод перевірки професійної компетентності студентів. Форум педагогічних ідей «УРОК». URL : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/15024/ (дата звернення : 12.03.2025).

157. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. 204 с.

158. Миронова С. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 11. С. 8–15

159. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.

160. Миронова С. П., Чопік О. В. Методика викладання фахових дисциплін спеціальності Спеціальна освіта : навчальний посібник URL :

<https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/issue/download/36/36> (дата звернення : 18.02.2025).

161. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права.
URL : <https://ips.ligazakon.net/document/MU00044> (дата звернення : 24.07.2024).

162. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивно-ресурсні центри. URL : <https://surl.li/ygyfoa> (дата звернення : 28.07.2024).

163. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету України*. 2012. № 5. С. 139–142.

164. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ. 2007. 656 с. С. 639.

165. Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. URL : <https://briolight.com/navchannya-ditej-z-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku/> (дата звернення : 28.06.2024).

166. На шляху до інклюзії: соціальна робота з дітьми з інвалідністю та їхніми сім'ями : посібник / А. М. Гладищук, Н. М. Горішна, І. П. Криницька [та ін.]. Житомир : ТОВ «505», 2024. 380 с.

167. Нова українська школа: ключові компетентності. URL : <https://surl.li/skgaru> (дата звернення : 28.11.2024).

168. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсного центру : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 318 с.

169. Організація інклюзивного навчання: порядок дій щодо визначення освітніх труднощів І рівня школярів з ООП. URL : <https://surl.li/ssvevy> (дата звернення : 28.08.2024).

170. Особлива дитина. URL : <https://vseosvita.ua/library/embed/0100cv5h-d799.docx.html> (дата звернення : 12.06.2024).

171. Особливості дітей з вадами інтелекту URL : <https://learn.ztu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=170545> (дата звернення : 26.07.2024).

172. Особливості роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями для практичних психологів. URL : <https://naurok.com.ua/osoblivosti-roboti-z-ditmi-z-intelektualnimi-porushennyami-dlya-praktichnih-psihologiv-235829.html> (дата звернення : 28.07.2024).

173. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 194 с.

174. Павлова Н. С. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2020. № 17. С. 54–61.

175. Парфілова С. Л., Бутенко В. Г., Білер О. С., Харькова Є. Д. Психолого-педагогічні підходи до проблеми мотивації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. Vol. 9 (97). Р. 29–32.

176. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд., 3-тє вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2007. 495 с.

177. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 36 с.

178. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 274 с., с. 24.

179. Підлітковий вік. URL : <https://surl.li/nwascy> (дата звернення : 16.08.2024).

180. Пінська О. Л. Формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2018. № 2(16). С. 158–164.

URL : <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/40.pdf> (дата звернення : 28.03.2025).

181. Поліщук Л. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. Вип. 48. С. 112–119.

182. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Беляєв С. Б. Нові педагогічні технології : навчальний посібник. Харків : ХГПА, 2013. 280 с.

183. Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.02. Одеса, 2017. 479 с.

184. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

185. Посадові обов'язки педагога. URL : <https://surl.li/czwiig> (дата звернення : 28.02.2025).

186. Потрапелюк Н. А. Презентація «Категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів). Рівні підтримки». URL : <https://vseosvita.ua/library/prezentacia-kategorii-tipi-osoblivih-osvitnih-potreb-trudnosiv-rivni-pidtrimkm-487575.html> (дата звернення: 26.03.2024).

187. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.07.2021 р. № 765. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення : 28.07.2024).

188. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. URL : <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya> (дата звернення : 28.11.2024).

189. Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.11.2018 № 952. URL :

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення : 12.08.2024).

190. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (дата звернення : 28.08.2024).

191. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення : 28.07.2024).

192. Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами : Проект Постанови Кабінету Міністрів України. URL : <https://share.google/zg1aR9MB8KWHB3lku> (дата звернення : 12.07.2024).

193. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення : 28.09.2024).

194. Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 09 грудня 2020 р. № 1289. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення : 28.10.2024).

195. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, їх відрахування та переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.08.2018 р. № 831. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18> (дата звернення : 28.07.2024).

196. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. *Відомості Верховної Ради України*. 2021. URL :

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення : 26.06.2024).

197. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1253-10#Text> (дата звернення : 24.05.2024).

198. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення : 28.07.2023).

199. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.10.2019 № 1310. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-dlya-roboti-v-umovah-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення : 28.07.2024).

200. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=58639 (дата звернення : 28.07.2024).

201. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення : 25.09.2024).

202. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Дата оновлення: 05.06.2023. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення : 12.01.2025).

203. Професійний розвиток вчителя в XXI столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти (за результатами віртуального «круглого

столю») Освітня політика. Портал громадських експертів. URL : <http://goo.gl/Jhwv7X> (дата звернення : 16.01.2025).

204. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення : 28.07.2025).

205. Професійний стандарт учителя нового покоління / Авшенюк Н. та ін. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/40007/1/Linnik_O_PSVPSH.pdf

206. Профілактика розумової відсталості. URL: <https://surl.li/syuraw> (дата звернення : 28.07.2025).

207. Прядко Л., Фурман О. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне : РОІППО, 2014. С.79–89. URL : <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/> (дата звернення : 28.09.2024).

208. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. О. В. Чеботарьової. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2018. 123 с.

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

210. Рогульська О. О. Формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Умань, 18 – 19 квітня 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. Ч. 2. С. 97–101.

211. Розумова відсталість. URL : <https://osoblyvi.com.ua/helpful-info/108-napriam-zdorovia/1464-rozumova-vidstalist> (дата звернення : 28.03.2024).

212. Рябовол К. О. Діти з порушенням інтелектуального розвитку. URL : <https://vseosvita.ua/library/statta-diti-z-porusennam-intelektualnogo-rozvitku-392424.html> (дата звернення : 28.07.2024).

213. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.

214. Савчук З., Москалюк Л. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2. С. 42–47.

215. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. URL : <http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue%2051/77.pdf> (дата звернення : 28.07.2024).

216. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення : 28.05.2022).

217. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#tex (дата звернення : 28.08.2023).

218. Сафін О. Д., Кравченко О. О., Міщенко М. С. Збереження психічного здоров'я у фахівців інклюзивно-ресурсних центрів : монографія. Умань : Візаві, 2020. 212 с.

219. Семенець Л.М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики. Київ : Освіта України, 2009. С. 96–100.
220. Семенова А. В. Теоретичні методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: автореф. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль. 2009. 42 с.
221. Семиченко В. А. Концепція цілісності та її реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів : дис.... д-ра псих. наук : 19.00.07. Київ, 1992. 432 с.
222. Синьов В. М., Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є., Бистров А. Є. Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С. 242–256.
223. Синьов В. М. Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
224. Сиченко В. В., Мареніченко В. В. Розвиток системи публічного управління в контексті компетентнісного підходу. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2022. № 16. С. 576–597.
225. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с. С. 282.
226. Словник української мови: в 11 т. / ред. колегія: І. К. Білодід та ін. Київ : Наукова думка, 1973. 840 с. С. 250.
227. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 220–224
228. Сорочинська Т. А. Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі: навчально-методичний посібник для здобувачів

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Рівне : РДГУ, 2024. 80 с.

229. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. С. 8.

230. Соціальний захист дітей з інвалідністю. URL : <https://legalaid.gov.ua/novyny/sotsialnyj-zahyst-ditej-z-invalidnistyu/> (дата звернення : 29.03.2024).

231. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України : офіц. сайт. Київ, 01.01.2025. URL : <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення : 28.07.2024).

232. Стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти до 2030 року. URL : <https://mon.gov.ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoi-osviti-do-2030-roku> (дата звернення : 22.07.2023).

233. Сушик Н. С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луцьк, 1996. 23 с.

234. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

235. Таранець А. В. Професійна компетентність учителя закладу загальної середньої освіти як наукова проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 30–34. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.5>

236. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу. *Інклюзивна школа : особливості організації та управління* : навч.-метод. посібник/ за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ, 2007. 128 с.

237. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам. Слов'янськ : видавництво

Б. І. Маторіна, 2020. 61 с. URL : <https://vseosvita.ua/library/embed/0100cv5h-d799.docx.html> (дата звернення : 28.09.2024).

238. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ.навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

239. Тернопільська В. І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2012. Т. 2. №. 9. С. 208–213.

240. Товстоган В., Цегельник Т., Шевченко А. Інклюзивна компетентність педагога як запорука якості організації освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2024. № 10/230. С. 61–65.

241. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.

242. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Ранок, 2018. 40 с.

243. Удич З. І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. Вип. 2. С. 127–132.

244. Фалинська З. З. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації інклюзії засобами гуманізації навчального процесу. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29-30.09 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзивсистем, 2015. С. 407–411.

245. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 201.

246. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 560 с.

247. Форум III Всеукраїнського форуму фахівців спеціальної та інклюзивної освіти «Досвід. Інновації. Партнерство». (м. Тернопіль, 26-27 червня 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. URL: https://drive.google.com/drive/u/0/mobile/folders/1Y05_dn9kLyzI5BXxW-T1abcTxg-e3kZg?usp=sharing

248. Франчук Т. Й. Миронова С. П. Взаємозалежність розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного середовища в університеті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип.1(50). С.290–293. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/44012> (дата звернення : 28.04.2023).

249. Харківська А. А. Управління інклюзивною освітою студентів закладів вищої освіти. Теорія і методика професійної освіти. 2018. № 15. URL : <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/3/article/view/529/523> (дата звернення : 28.08.2024).

250. Хупавка Н. Підготовка вчителя до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку: дидактичний аспект. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: збірник наукових праць / редкол.: С. М. Кондратюк та ін. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. Вип. 12. С. 92–97.*

251. Цимбал-Славіцька С. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 2. С. 163–171.

252. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи із молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного

освітнього простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2016. С. 17.

253. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с. С. 82.

254. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. URL : <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/fd02bdd4-95f0-4738-bb09-85854973de54> (дата звернення : 28.07.2025).

255. Чупахіна С. В. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*. 2015. Вип. 6. С. 100–104.

256. Шевченко Л., Сорочан М. Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 60. С.440–450. URL : <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5135> (дата звернення : 24.05.2023).

257. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3(96). С. 36–46.

258. Шибистюк Т. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL : <https://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post13.html> (дата звернення : 26.08.2024).

259. Шипелік Т. В. Психологічні особливості становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 20 с.

260. Шульга І. М., Левчик Н. С., Кікінежді О. М. The Role of a Teacher in the Formation of a School Non-Discriminatory Environment: a Study of the Problem. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 2. С. 191-197.

261. Шутов Д. Готовність вчителя історії профільної школи до самоосвітньої діяльності. *Religion, Religiosity, Philosophy and the Humanities in the Modern Information Space: National and International Aspects: materials of the XXI International scientific and practical conference (December 14–15, 2020)*. 2020. № 11. С. 44–49.

262. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році: Лист Міністерства освіти і науки України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text> (дата звернення : 28.07.2023).

263. Що таке індивідуальний навчальний план. URL : <https://ozero.licey.org.ua/news/13-06-34-26-07-2022/> (дата звернення: 28.07.2025).

264. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

265. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Т. 71. С. 3–8.

266. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями: методи та поради. URL : <https://nus.org.ua/2020/12/23/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/> (дата звернення : 28.07.2024).

267. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

268. Abrahamsson, S., Palmberg, H. Children with Intellectual Disabilities and Their Perceived Participation in Everyday Life Activities. Jonkoping University. School of Health and Welfare, 2016. Vol. 6. 47 p.
269. Adeniyi Y., Omigbodun O. Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2016. Vol. 10. P. 29.
270. American Psychiatric Association. Home. URL : <https://www.psychiatry.org/> (дата звернення : 16.06.2023)
271. Beasler K. Guidelines : Intellectual Disabilities in Educational Settings. US Office of Special Education, IDEA, 2004. 56 p.
272. Cavioni V., Grazzani I., Ornaghi V. Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*. 2017. Vol. 9, No. 2. P. 100–109.
273. Cornelius D., Balakrishnan J. Inclusive Education for Students with Intellectual Disability. 2012. URL : <https://surli.cc/orqeck> (дата звернення : 28.08.2024).
274. Dmitrenko N., Voloshyna O. Training of Prospective Teachers of Foreign Language to Work in Inclusive Classes. *Pedagogy*. 2018. Т. 129. № 1. С. 187–205.
275. Erikson E. H. Identity, youth and crisis. New York, NY : W. W. Norton & Company, Inc., 1968. URL : <https://surl.li/dozlul> (дата звернення : 28.07.2025).
276. Halushchak V.V. Formation of professional competence of higher school students as an important condition for the functioning of the innovative educational system. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 141–145. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.23>
277. Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings / N. Klang et al. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 67, No. 2. P. 151–166. doi: 10.1080/1034912X.2019.1679724.

278. Kalaur S., Slozanska H., Honcharuk N. The development of inclusive competence in the system of postgraduate education: theoretical, methodological and practical aspects. *Social Work and Education*. 2022. Vol. 9. P. 305–316 URL:<http://journals.urau.ua/swe/article/view/262199> <https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.2.10>

279. Matson J. L., Issarraras A. Handbook of intellectual disabilities. Cham: Springer, 2019. P. 1093–1103.

280. Schaloc, R. L., Luckasso, R. A., Shogre, K. A. The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 2007. Vol. 45. № 2. P. 116–124.

281. Schuengel C. Impact of Research About the Early Development of Children With Intellectual Disability: A Science Mapping Analysis. *Frontiers Education*. 2019. Vol. 4. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00041/full> (дата звернення : 28.07.2023).

282. Sirkko R., Takala M. Distance education for pupils with intellectual disabilities: teachers' experiences. *Education Inquiry*. 2022. P. 1–17. doi: <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2073054>

283. Sukhodolsky D., Butter E. Social skills training for children with intellectual disabilities. Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities. New York: Springer, 2007. P. 601–618. doi: 10.1007/0-387-32931-5_30

284. Zhurba V., Dragan O. Professional competence as a factor of professional skills development of future specialists. URL : <https://surl.lu/oyslidd> (дата звернення : 22.06.2023).

ДОДАТКИ

Додаток А

Тестування

з метою дослідження стану готовності випускників ЗВО/ вчителів ЗЗСО до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями

Шановний(а) респонденте!

Це тестування спрямоване на оцінку рівня теоретичних знань випускників ЗВО/ вчителів ЗЗСО, необхідних для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. З допомогою результатів анкетування можна буде визначити сильні та слабкі сторони підготовки фахівців та розробити в майбутньому напрями для вдосконалення цієї сфери. Ваша участь допоможе покращити якість підготовки майбутніх фахівців. Це тестування анонімне, усі відповіді будуть конфіденційними.

1. Інтелектуальні порушення це:

- a) порушення рівня розвитку дрібної та загальної моторики;
- b) порушення емоційно-вольової сфери;
- c) часткове обмеження в розвитку когнітивних процесів (уваги, пам'яті, мислення);
- d) стійке порушення пізнавальної діяльності, пов'язане з порушеннями роботи мозку;
- e) порушення швидкості засвоєння навчальних навичок, які можна повністю з допомогою корекції виправити.
- f) зниження здатності до адаптації у соціальному середовищі.

2. Які існують ступені інтелектуальних порушень:

- a) легкий, помірний, важкий і глибокий;
- b) простий та складний;

- c) 1,2,3,4;
- d) А, В, С, Д.

3. Оцініть навчальні можливості дітей з інтелектуальними порушеннями:

- 1. ця категорія дітей не може навчатись;
- 2. цю категорію дітей можна навчити лише елементарних знань на рівні першого класу;
- 3. навчальні можливості дітей з ІІ залежать від ступеня прояву та інших факторів;
- 4. навчальні можливості дітей з ІІ залежать від інтенсивності лікування дитини.
- 5. діти з ІІ можуть навчатися на тому самому рівні, що і інші ровесники.

4. Що собою являє процес адаптації навчальної програми/навчальних предметів:

- a) зміна методів подачі навчального матеріалу, при цьому зміст матеріалу не змінюється;
- b) передбачає зміну самого навчального матеріалу (зміна цілей, змісту, тощо);
- c) повна зміна навчальної програми;
- d) реалізація навчальної програми на індивідуальному навчанні.

5. Що собою являє процес модифікації навчальної програми/навчальних предметів:

- a) зміна методів подачі навчального матеріалу, при цьому зміст матеріалу не змінюється;
- b) передбачає зміну самого навчального матеріалу (зміна цілей, змісту, тощо);
- c) повна зміна навчальної програми;
- d) реалізація навчальної програми на індивідуальному навчанні.

6. Що таке індивідуальна програма розвитку дитини:

- a) витяг з навчальної програми для конкретної дитини;
- b) документ який включає відомості про особливості розвитку, труднощі, потреби учня, моніторинг динаміки розвитку;
- c) документ в якому прописується основні особливості навчання та лікування дитини;
- d) документ в якому батьки зазначають траєкторію розвитку дитини для вчителів та інших фахівців.

7. Чим займається команда супроводу у закладах загальної середньої освіти:

- a) діагностикою інтелектуальних порушень у дітей та призначенням годин корекційної роботи у ЗЗСО;
- b) розробкою індивідуальної програми розвитку та супроводом дітей з особливими освітніми потребами у ЗЗСО, консультуванням батьків;
- c) визначенням обов'язків кожного з членів команди супроводу та формуванням завдань для батьків дитини;
- d) розробляє зошити із спеціальними спрощеними завданнями для навчання дітей з ІІІ.

8. Як ви вважаєте, методика викладання історії для дітей з ІІІ відрізняється від традиційної методики викладання історії в ЗЗСО? Якщо відрізняється коротко проаналізуйте відмінності.

- a) Так
- b) Ні

9. Коротко зазначте основні принципи, методи та умови роботи з учнями, які мають інтелектуальні порушення?

10. Оцініть рівень теоретичної підготовки студентів у вашому закладі вищої освіти до навчання дітей із інтелектуальними порушеннями? / *Оцініть рівень Вашої теоретичної підготовки до навчання дітей із інтелектуальними порушеннями?

- a) Високий
- b) Середній
- c) Низький

11. Як Ви вважаєте яких теоретичних знань не вистачає у навчальній програмі вищого навчального закладу, щоб приступити до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення в школі з інклюзивним навчанням? / *Як Ви вважаєте яких теоретичних знань Вам не вистачає для роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення в школі з інклюзивним навчанням?

Дякуємо за участь!

Анкетування
випускників ЗВО / вчителів ЗЗСО
з метою дослідження стану їх готовності
до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями

Шановний (а) респонденте!

Запрошуємо взяти участь в анкетуванні, яке покаже актуальний стан підготовки студентів / вчителів до роботи з дітьми, які маю інтелектуальні порушення. Це питання є дуже актуальним, оскільки сучасними тенденціями в освіті є підтримка та розвиток інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Опитування є анонімним, тому просимо бути максимально відвертими!

Пам'ятайте, ваша думка дуже важлива!

Блок 2. Практичні вміння та навички

1. Як ви оцінюєте свої вміння організовувати навчальне середовище для дітей, які мають інтелектуальні труднощі?
 - а) На високому рівні
 - б) На середньому рівні
 - с) На низькому рівні
2. Чи маєте ви навички процесу адаптації освітнього процесу до потреб учнів з порушеннями інтелекту?
 285. Так
 286. Частково
 287. Ні
3. Чи є у Вас досвід адаптації навчальних матеріалу, завдань до можливостей досліджуваної категорії дітей?
 - а) Так, є
 - б) Частково
 - с) Немає

Наведіть приклад, як можна орієнтовно адаптувати параграф з історії для дітей з порушеннями інтелекту легкого ступеня без ускладнень.

4. Чи володієте ви навичками модифікації навчальних завдань та матеріалів до Вашого предмету?

- Так, впевнено
- Так, частково
- Не володію

Наведіть приклад, як можна орієнтовно модифікувати параграф з історії для дітей з порушеннями інтелекту помірного ступеня.

5. Чи можете Ви підібрати та застосувати індивідуальний підхід у навчанні до дітей з інтелектуальними порушеннями?

- a) Можу
- b) Частково можу
- c) Потребую знань з цього питання

6. Чи володієте Ви сучасними методами роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення?

- a) Так, володію
- b) Частково володію
- c) Потребую навчання в цій сфері

7. Чи вдасться Вам розробити індивідуальну програму розвитку для дитини з порушеннями інтелекту?

1. Так
2. Маю теоретичні знання, але розробити не зможу
3. Не маю уявлення що це і як розробляється

8. Чи мали Ви досвід спостереження за роботою команди супроводу в закладі загальної середньої освіти під час педагогічної практики? / *Чи берете Ви активну участь у роботі команд супроводу в закладі загальної середньої освіти?

1. Так
2. Лише спілкувався з членами команди / *беру пасивну участь, повністю не розумію свою роль
3. Ні

Яка, на Вашу думку, роль команди супроводу у закладі загальної середньої освіти? Як роль вчителя (спеціаліста з якогось певного навчального предмета) в роботі команди супроводу?

9. Чи зможете Ви оцінити знання, вміння та навички дітей враховуючи особливості їх розвитку? / * Чи легко Вам дається оцінювання знань, вмінь та навичок дітей враховуючи особливості їх розвитку?

- a) Так
- b) Потребую вдосконалення знань
- c) Ні

10. Чи розумієте Ви специфіку методики викладання Вашого предмету для дітей з порушеннями інтелекту?

- a) Так, впевнено
- b) Знаю деякі засади
- c) Потребую формування таких знань та навичок

Опишіть, яких саме знань Вам не вистачає, щоб повноцінно викладати Ваш предмет для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Блок 3. Особистість та психологічна готовність

1. На скільки Ви відчуваєте себе вмотивованим до роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення.
 - a) Дуже вмотивований
 - b) В цілому вмотивований, проте відчуваю деякі сумніви
 - c) Не вмотивований

Опишіть причини Вашої мотивації, або її відсутності до роботи з такою категорією дітей.

2. Чи готові Ви до саморозвитку у сфері інклюзивної освіти з метою допомогти дітям з інтелектуальними порушеннями?
 - a) Так

b) Практично готовий, але маю деякі сумніви

c) Ні

3. Чи відчуваєте Ви емпатію до такої категорії дітей?

a) Так, звісно

b) Частково

c) Не відчуваю

Що Ви розумієте під емпатією до дітей з особливими освітніми потребами

4. Як Ви оцінюєте свій рівень толерантності до людей з особливими освітніми потребами

a) Високий рівень

b) Середній рівень

c) Низький рівень

5. Чи Ви відчуваєте сили контролювати свою поведінку у складних педагогічних ситуаціях?

a) Так, цілком

b) Маю сумніви

c) Ні

Як Ви вважаєте які складні педагогічні ситуації можуть траплятися в інклюзивному навчанні? / * Як Ви вважаєте які складні педагогічні ситуації можуть траплятися в інклюзивному навчанні, які складні педагогічні ситуації траплялись у Вашій особистій практиці інклюзивного навчання?

6. Як Ви оцінюєте свої можливості вирішувати складні педагогічні ситуації?

- a) Високий рівень
- b) Середній рівень
- c) Низький рівень

Уявіть, що учень з порушеннями інтелекту підняв руку, щоб відповісти на запитання вчителя, але відповів не правильно. Інші учні почали насміхатися з хлопця. Спрогнозуйте свої дії, як будете чинити в цій ситуації?

7. Чи відчуваєте Ви позитивне налаштування перед початком роботи з дітьми, які мають інтелектуальні труднощі?

- a) Так
- b) Частково
- c) Ні

8. Чи відчуваєте Ви в собі сили підтримувати дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку?

- a) Так
- b) Частково
- c) Ні

9. Чи змогли би ви в процесі навчання налагодити довірливі стосунки з дітьми з не високими навчальними можливостями внаслідок інтелектуального порушення? / * Чи вдавалось Вам в процесі навчання налагоджувати довірливі стосунки з дітьми з не високими навчальними можливостями внаслідок інтелектуального порушення?

- a) Так
- b) Частково
- c) Ні

10. Визначте рівень психологічної та особистісної підготовки у Вашому закладі вищої освіти до роботи з дітьми, які мають відмінності від нормотипового психофізичного розвитку. / * Визначте рівень Вашої психологічної та особистісної підготовки до роботи з дітьми, які мають відмінності від нормотипового психофізичного розвитку.

- a) Високий рівень
- b) Середній рівень
- c) Низький рівень

Як Ви вбачаєте психологічну і особистісну підготовку студентів у закладі вищої освіти до роботи з дітьми з інтелектуальними труднощами?

Дякуємо за участь!

Анкетування для проведення експертних оцінок

Шановний(а) респонденте!

Це анкетування спрямоване для визначення рівня ефективності розробленої програми для підготовки вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. За допомогою результату експертних оцінок можна визначити підготовку вчителів до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Ваша участь допоможе покращити якість підготовки майбутніх фахівців. Це тестування анонімне, усі відповіді будуть конфіденційними.

1. Як Ви вважаєте чи стало навчання дітей з порушеннями інтелекту на уроках історії корекційно спрямованим? *1

*1. Корекційно спрямованим називають навчання, в якому застосовуються спеціальні педагогічні принципи, прийоми та методи, основною метою яких є подолання труднощів у навчанні спричинених інтелектуальними порушеннями. Таке навчання включає в себе психолого-педагогічну адаптацію та/ або модифікацію, адаптацію навчального матеріалу, адаптацію освітнього середовища, індивідуальний підхід тощо.

2. Відмітьте пункти, які почали реалізовувати вчителі історії з дітьми з порушеннями інтелекту в навчальному процесі.

- психолого-педагогічна адаптація/ модифікація; *2
- адаптація навчального матеріалу; *3
- адаптація освітнього середовища; *4
- індивідуальний підхід;
- підбір методів та прийомів роботи на уроках історії, пояснення матеріалу відповідно до можливостей дітей з порушеннями інтелекту;

*2. спрощення збільшення часу на виконання завдань; збільшення обсягу допомоги; зменшення тривалості виконання завдання або їхньої кількості: частіші повторення, спрощені інструкції до виконання, зміна змісту завдання та рівня його складності.

*3. картки-підказки, картки-інструкції; використання нетипових методик – комп'ютерних програм, візуалізаційних карток, предметів, аудіо- та відеороликів тощо.

*4. вибір зручного місця в класі для дитини; безперешкодне розташувати в полі зору дитини необхідних навчальних матеріалів, наочності тощо.

3. Чи змінились відносини між вчителем та учнем з порушеннями інтелекту.

4. Що змінилось у методиці викладання історії?

5. Чи покращилась взаємодія вчителя історії з іншими членами команди супроводу.

6. Чи почали вчителі історії брати активну участь в складанні індивідуальної програми розвитку.

7. Напишіть чи покращився рівень успішності учнів з порушеннями інтелекту з предмету «історія». Як змінилось відношення до цього предмету, особливості навчальної діяльності?

Дякуємо за участь!

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти

**Робоча програма підвищення кваліфікації вчителів історії та
суспільствознавчих дисциплін
«Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах
інклюзивного навчання»**

Галузь знань	01 Освіта/Педагогіка (шифр і назва галузі знань)
Спеціальність	014 Середня освіта. Історія (код і найменування спеціальності)
Освітня програма	Програма підвищення кваліфікації вчителів історії та суспільствознавчих дисциплін
Мова навчання	<u>Українська</u>

2023 навчальний рік

Робоча програма навчальної дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» для слухачів післядипломної педагогічної освіти спеціальності 014 Середня освіта. Історія

Розробник:

Василак Ольга Степанівна - аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Опис навчальної дисципліни

Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни	Методи навчання і форми контролю
Галузь знань <u>01 Освіта/Педагогіка</u>	Кількість кредитів - <u>3 ECTS</u>	Методи навчання <u>Лекції з використанням мультимедійних технологій.</u>
Спеціальність <u>014 Середня освіта. Історія</u>	Загальна кількість годин - <u>90</u>	<u>Практичні заняття.</u>
		Форми поточного контролю
		<u>Індивідуальні завдання, модульне тестування, написання есе.</u>
Мова навчання — <u>українська</u>		

Предмет вивчення навчальної дисципліни: психолого-педагогічні основи навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, корекційно-розвивальні технології для адаптації та модифікації навчального матеріалу, підготовка педагогів до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Міждисциплінарні зв'язки: «Спеціальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Методика навчання історії», «Спеціальна педагогіка».

Мета і завдання навчальної дисципліни: метою навчальної дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» є формування у вчителів теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, особистісної мотивації до навчання історії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Завдання: Вивчення нормативно-правової бази інклюзивної освіти, ознайомлення з особливостями інтелектуальних порушень розвитку, формування вмінь індивідуалізації освітнього процесу, опанування методів та прийомів роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, розвиток навичок психолого-педагогічного супроводу дітей з ІП, сприяння соціальній адаптації та інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями, виховання толерантного ставлення до дітей з ІП.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати, вміти:** сформулювати уявлення про особливості розвитку та функціонування психічної діяльності дітей з порушеннями інтелекту; надати здобувачам

вищої освіти орієнтири в організації навчальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку; сформувати розуміння основних принципів роботи системи інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти дати поняття про розвиток особистості та емоційно-вольову сфери дитини з порушеннями інтелектуального розвитку; підготувати студентів до роботи над адаптацією та модифікацією матеріалу навчальної програми; допомогти набути навичок роботи над індивідуальною програмою розвитку; дати поняття про роботу команд психолого-педагогічного супроводу у закладах загальної середньої освіти; сформувати розуміння особливостей засвоєння та формування історичних знань дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку; сформувати уявлення про особливості корекційної спрямованості навчання історії дітей з інтелектуальними порушеннями; допомогти засвоїти основні прийоми проведення уроку історії та застосування методів навчання для дітей з порушеннями інтелекту.

3. Результати навчання

Результати навчання	Компетентності
Знання й розуміння розвитку життєвих навичок і ключових умінь в освітньому процесі, серед яких громадянськість, лідерство, спілкування і співпраця; класифікації та особливостей використання різних видів електронних ресурсів, наявних національних та регіональних освітніх цифрових ресурсів, у тому числі для підтримки навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; знання структури	ЗК.01. Громадянської, через здатність діяти відповідально й свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права й обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність сталого розвитку. ЗК.02. Соціальної, через здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня. ЗК.03. Культурної, здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у що формуватимуться/розвиватимуться суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження. А2. Предметно-методичної, через здатність моделювати зміст навчання відповідно до

обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, визначених у Державному стандарті базової середньої; уміння організовувати освітній процес відповідно до вимог законодавства; проектувати власну програму професійного розвитку в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти; визначати й враховувати в освітньому процесі вікові та індивідуальні особливості учнів; створювати безбар'єрне, безпечне, інклюзивне освітнє середовище;	обов'язкових результатів навчання учнів; формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здійснювати інтегроване навчання; добирати й використовувати сучасні та ефективні методики й технології навчання, виховання та розвитку учнів; розвивати в учнів або/і студентів (відповідно до рівня освіти, який здобувається) критичне мислення; формувати ціннісні ставлення в учнів. В.1. Інклюзивної, через здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. В.3. Проектувальної, через здатність проектувати осередки навчання і виховання учнів. Г.2. Організаційної, через здатність організовувати процес навчання, виховання і розвитку учнів; організовувати різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів.
--	--

4. Програма навчальної дисципліни

4.1. Зміст навчальної дисципліни

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I. Особливості розвитку, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями

Тема №1. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкт вивчення

Поняття про інтелектуальні порушення. Причини виникнення, особливості, характеристика ускладнень та класифікація інтелектуальних порушень.

Тема 2. Ступені інтелектуального порушення.

Характеристика дітей з легким, помірним, важким та глибоким ступенем інтелектуальних порушень.

Тема 3. Психологічна характеристика пізнавальних процесів дітей з інтелектуальними порушеннями

Характеристика сприймання та мислення дітей з порушеннями інтелекту, особливості корекційної роботи. Розвиток уваги дітей з порушеннями інтелекту та основні методи її корекції. Порушення уваги дітей з інтелектуальними порушеннями та їх корекція.

Тема 4. Особливості розвитку особистості та емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелекту

Характеристика розвитку особистості дітей з порушеннями інтелекту та особливості корекції. Емоційно-вольова сфера дітей з порушеннями інтелекту, корекційна робота. Особливості діяльності дітей з порушеннями інтелекту.

Тема 5. Основні засади навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Особливості організації навчального процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями. Структура та корекційна спрямованість навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту.

Тема 6. Принципи навчання, корекційна спрямованість методів, форм навчальної діяльності.

Особливості застосування методів навчання з учнями, які мають порушення інтелекту. Організація форм навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості оцінювання учнів з порушеннями інтелекту.

Тема 7. Сутність процесу виховання учнів з порушеннями інтелекту

Особливості дітей з порушеннями інтелекту, які ускладнюють процес виховання. Визначення завдань виховання дітей з порушеннями інтелекту. Принципи виховання учнів з інтелектуальними порушеннями.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. Основи інклюзивного навчання.

Тема 8. Поняття про інклюзивне навчання.

Сутність інклюзивного навчання. Визначення актуальності, мети та завдань інклюзивної освіти. Категорії дітей, які підлягають інклюзивному навчанню

Тема 9. Правове забезпечення інклюзивного навчання

Актуальні документи щодо порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Документи щодо розробки індивідуальної програми розвитку. Інші документи Українського законодавства та міжнародні документи, що стосуються роботи з дітьми з ООП.

Тема 10. Особливості роботи команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти

Основна мета роботи команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти. Функції команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти. Особливості організації роботи команд супроводу в закладах загальної середньої освіти.

Тема 11. Поняття про індивідуальну програму розвитку.

Визначення та структура індивідуальної програми розвитку. Особливості розробки індивідуальної програми розвитку. Моніторинг динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами протягом навчального року.

Тема 12. Особливості адаптації та модифікації матеріалу навчальної програми.

Застосування індивідуального підходу до дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку. Поняття адаптації та модифікації матеріалу навчальної програми. Методи адаптації та модифікації навчального матеріалу. Особливості оцінювання навчальної програми.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III. Основні аспекти застосування методики викладання історії для дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку.

Тема 13. Особливості засвоєння знань з історії дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку

Вибірковість та фрагментарність у засвоєнні знань з історії. Труднощі в осмисленні історичних знань та вмінні здійснювати причинно-наслідкові

зв'язки. Схильність до механічного засвоєння знань історичної галузі. Створення спеціальних умов для вивчення історії дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Тема 14. Формування історичних знань вмінь та навичок. Реалізація завдань навчання історії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Особливості навчання історичних фактів дітей з інтелектуальними порушеннями. Формування історичних уявлень у дітей з порушеннями інтелекту. Важливість практичного застосування історичних знань дітьми з порушеннями інтелекту. Формування вмінь та навичок у дітей інтелектуальними порушеннями до самостійної роботи з історичним матеріалом.

Тема 15. Корекційно-розвивальна спрямованість навчання історії дітей з порушеннями інтелекту.

Корекція та розвиток процесів мислення та уваги у дітей порушеннями інтелекту на уроках історії. Особливості корекції та розвитку мовлення на матеріалі програми з історії. Вплив вивчення історії на поведінку та емоційно-вольову сферу.

Тема 16. Особливості проведення уроку історії та застосування методів навчання для дітей, які мають інтелектуальні порушення.

Спеціальні вимоги до уроку історії стосовно навчання дітей з порушеннями інтелекту. Методи усного повідомлення історичного матеріалу. Наочні методи навчання історії. Методи роботи з текстом.

Тема 17. Виховні завдання вивчення історії дітьми з порушеннями інтелекту.

Виховна мета занять з історії для дітей з порушеннями інтелекту. Особливості патріотичного та громадянського виховання учнів з порушеннями інтелекту на програмному матеріалі з історії. Формування світогляду та моралі у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках історії.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ IV. Формування особистої та психологічної готовності до роботи з дітьми з порушеннями інтелекту. *Тренінгове заняття.*

Тема 18. Формування розуміння та позитивного ставлення до дітей з порушеннями інтелекту.

Знайомство учасників тренінгу. Обговорення правил під час тренінгу. Визначення очікувань від участі в тренінгу. Вправа «Асоціації» (учасники діляться своїми асоціаціями, що виникають на поняття інклюзивної освіти).

Тема 19. Створення сприятливого інклюзивного середовища.

Вправа «Клубок успіху» (вправа на взаємодію між учасниками та актуалізацію особистих успіхів). Інформаційна хвилина «Чому важлива емпатія, розуміння проблем та підтримка дітей з порушеннями інтелекту?», «Як робота з дітьми з особливими освітніми потребами може впливати на психологічний стан педагога?». Обговорення можливих труднощів та викликів в організації навчального процесу в умовах інклюзивного навчання (для вчителів з досвіду роботи). Робота по групах по розробці та обговоренню стратегії та алгоритму створення сприятливого середовища в інклюзивному класі.

Тема 20. Профілактика професійного вигорання.

Інформаційна хвилина «Ознаки професійного вигорання». Обговорення особистого досвіду. Загальна завершальна рефлексія (учасники діляться враженнями, відкриттями після тренінгу, обговорюють те, чи здійснились очікування від участі в тренінгу).

4.2. Структура навчальної дисципліни

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 3 кредити ЄКТС 90 годин

Тема заняття	Форми проведення	Планування завдань на лекціях, практичних заняттях та самостійній роботі	Академічні години
Модуль І. Особливості розвитку, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями			
Тема №1. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкт вивчення	Лекція/практичне заняття	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Визначення основних ознак та причин інтелектуального порушення. - Розбір відмінностей інтелектуального порушення від інших порушень пізнавальної діяльності. - Визначення ускладнень при інтелектуальному порушенні та огляд класифікації порушень. - Розробка презентації для узагальнення та систематизації	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 2 год.

		розглянутої теми.	
Тема №2. Ступені інтелектуального порушення	Лекція	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Характеристика дітей з легким та помірним ступенем інтелектуального порушення. - Характеристика дітей з важким та глибоким ступенем інтелектуального порушення. - Самостійне опрацювання матеріалу, складання порівняльної таблиці по ступенях інтелектуального порушення.	л. - 2 год. пр. - 0 год. сам. роб. – 3 год.
Тема №3. Психологічна характеристика пізнавальних процесів дітей з інтелектуальними порушеннями	Лекція/ практичне заняття	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Характеристика психічних процесів дітей з порушеннями інтелекту, особливості корекційної роботи. - Робота з психолого-педагогічними характеристиками дітей з порушеннями інтелекту. - Тестування для визначення рівня знань по основних засадах з пройдених тем.	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 2 год.
Тема №4. Особливості розвитку особистості та емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелекту	Лекція	• Опрацювання змісту лекційного заняття. • Характеристика особистості, емоційно-вольової сфери та діяльності дітей з порушеннями інтелекту • Самостійне опрацювання матеріалу. Підготовка реферату на тему «Вплив розвитку особистості та емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелекту на їх навчальну діяльність».	л. - 2 год. пр. - 0 год. сам. роб. – 2 год.

Тема №5. Основні засади навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	Лекція/ практичне заняття	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Визначення особливостей організації навчального процесу для дітей з порушеннями інтелекту. - Вивчення структури та корекційної спрямованості навчальної діяльності. - Визначення належних умов для навчання дітей з порушеннями інтелекту. - Розробка презентації для узагальнення та систематизації розглянутої теми.	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 2 год.
Тема №6. Принципи навчання, корекційна спрямованість методів, форм навчальної діяльності	Лекція/ практичне заняття	• Опрацювання змісту лекційного заняття. • Вивчення принципів навчання дітей з порушеннями інтелекту. • Визначення корекційної спрямованості методів, форм навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту. • Модульна контрольна робота. • Підготовка доповіді на тему: «Корекційна спрямованість навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку».	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 2 год.
Тема №7. Сутність процесу виховання учнів з порушеннями інтелекту	Лекція	• Опрацювання змісту лекційного заняття. • Визначення виховних цілей навчання дітей з порушеннями інтелекту. • Самостійне опрацювання матеріалу. Поділ групи на частини для підготовки різних рефератів на тему «Трудове виховання», «Морально-правове виховання»,	л. - 2 год. пр. - 0 год. сам. роб. – 2 год.

		«Екологічне виховання», «Морально-естетичне виховання», «Фізичне виховання».	
Модуль II. Основи інклюзивного навчання			
Тема №1. Поняття про інклюзивне навчання	Лекція/ практичне заняття	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Визначення мети та завдань інклюзивної освіти. - Визначення категорії дітей, які підлягають інклюзивному навчанню. - З'ясування порядку організації інклюзивного навчання. - Робота в групах «Розробка схеми інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти».	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 2 год.
Тема №2. Правове забезпечення інклюзивного навчання	-	- Самостійне опрацювання нормативно-правової документації по інклюзивній освіті. - Поділ групи на частини для підготовки доповідей по різних нормативно-правових документах.	л. - 0 год. пр. - 0 год. сам. роб. – 3 год.
Тема №3. Особливості роботи команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти.	Лекція/ практичне заняття	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Визначення основної мети та функцій роботи команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти. - Склад та особливості організації роботи команд психолого-педагогічного супроводу - Перегляд навчального вебінару «Робота команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 2 год.

		освіти».	
Тема №4. Поняття про індивідуальну програму розвитку.	Лекція/ практичне заняття	• Опрацювання змісту лекційного заняття. • Розбір структури індивідуальної програми розвитку. • Визначення особливостей розробки індивідуальної програми розвитку. • Обговорення процесу спостереження за дитиною та моніторинг динаміки розвитку. • Робота над індивідуальною програмою розвитку за поданими кейсами.	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 3 год.
Тема №5. Особливості адаптації модифікації матеріалу навчальної програми.	Лекція/ практичне заняття	• Опрацювання змісту лекційного заняття. • Робота над диференціацією понять адаптації та модифікації. • Розгляд методів адаптації та модифікації навчального матеріалу. • Визначення особливостей оцінювання відповідно до адаптації та модифікації навчальної програми. • Опрацювання змісту висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи. • Здійснення адаптації та модифікації навчального матеріалу за поданими кейсами. • Відповідно до адаптації та модифікації обговорення можливих варіантів оцінювання навчальних досягнень дітей. • Модульна контрольна робота.	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 3 год.
Модуль III. Основні аспекти застосування методики викладання			

історії для дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку			
Тема №1. Особливості засвоєння знань з історії дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку	Лекція/ практичне заняття	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Визначення труднощів дітей з порушеннями інтелекту у вивченні історії: а) вибірковість та фрагментарність у засвоєнні знань з історії; б) проблеми у вмінні здійснювати причинно-наслідкові зв'язки; в) схильність до механічного засвоєння знань історичної галузі; г) персоніфікація історичних подій та фактів; д) схильність до формування помилкових стереотипів в історичних подіях; е) схильність до узагальнення поодиноких фактів в історичних знаннях. - Обговорення важливості створення спеціальних умов для вивчення історії дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 3 год.
Тема №2. Формування історичних знань вмінь та навичок. Реалізація завдань навчання історії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.	Лекція/ практичне заняття	- Опрацювання змісту лекційного заняття. - Визначення основних засад формування в дітей з порушеннями інтелекту історичних фактів, уявлень, понять, вмінь здійснювати причинно-наслідкові зв'язки та застосовувати історичні знання на практиці. - Обговорення особливостей організації самостійної роботи з історичним матеріалом. - Створення презентації на тему	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 3 год.

		«Методика роботи з історичною картою та схемами».	
Тема №3. Корекційно-розвивальна спрямованість навчання історії дітей з порушеннями інтелекту.	Лекція/практичне заняття	1. Опрацювання змісту лекційного заняття. 2. Визначення корекційних цілей і завдань вивчення історії дітей з інтелектуальними порушеннями. 3. Написання доповіді на тему «Вплив вивчення історії на поведінку та емоційно-вольову сферу»	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 3 год.
Тема №4. Особливості проведення уроку історії та застосування методів навчання для дітей, які мають інтелектуальні порушення	Лекція/практичне заняття	3. Опрацювання змісту лекційного заняття. 4. Визначення спеціальних вимог до уроку історії та його корекційно-розвиткової мети. 5. Застосування різних методів роботи на уроках історії. 6. Моделювання фрагментів уроку та аналіз педагогічних ситуацій.	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 3 год.
Тема №5. Виховні завдання вивчення історії дітьми з порушеннями інтелекту.	Лекція/практичне заняття	• Опрацювання змісту лекційного заняття. • Визначення виховних завдань вивчення історії дітьми з порушеннями інтелекту. • Поділ групи на частини для підготовки доповідей на різні теми: «Патріотичне виховання учнів з порушеннями інтелекту на програмному матеріалі з історії»; «Громадянського виховання учнів з порушеннями інтелекту на програмному матеріалі з історії»; «Формування світогляду та моралі у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках історії» • Модульна контрольна робота.	л. - 2 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 2 год.

Модуль IV. Формування особистої та психологічної готовності до роботи з дітьми з порушеннями інтелекту. Тренінгові заняття			
Тема №1. Формування розуміння та позитивного ставлення до дітей з порушеннями інтелекту.	Практичне заняття (тренінг)	- Знайомство учасників та обговорення правил під час тренінгу. - Визначення очікувань від участі в тренінгу. - Проведення інформаційної хвилини «Толерантне ставлення до дітей з порушеннями інтелекту». - Проведення вправ, ділових ігор та організація обговорень у групі проблемних моментів та дискусійних питань. - Завершальна рефлексія.	л. - 0 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 0 год.
Тема №2. Створення сприятливого інклюзивного середовища.	Практичне заняття (тренінг)	• Проведення інформаційної хвилини «Чому важлива емпатія, розуміння проблем та підтримка дітей з порушеннями інтелекту?», «Як робота з дітьми з особливими освітніми потребами може впливати на психологічний стан педагога?». • Проведення вправ, ділових ігор та організація групової роботи, обговорень проблемних моментів та дискусійних питань. • Завершальна рефлексія.	л. - 0 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 0 год.
Тема №3. Профілактика професійного вигорання.	Практичне заняття (тренінг)	• Проведення інформаційної хвилини «Ознаки професійного вигорання». • Ознайомлення учасників з методикою саморегуляції та зняття стресу. • Проведення вправ, ділових ігор та організація групової роботи, обговорень проблемних моментів	л. - 0 год. пр. - 1 год. сам. роб. – 0 год.

		та дискусійних питань. • Загальна завершальна рефлексія.	
--	--	---	--

5. Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання

У процесі вивчення дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» використовуються наступні засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання: виступи на практичних заняттях, участь у дискусіях та обговореннях, аналіз нормативно-правових документів, доповіді, презентації, есе.

6. Форми контролю

У процесі вивчення дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» використовується такі форми контролю:

-поточний контроль здійснюється у формі оцінювання результатів навчальної

діяльності слухачів на практичних заняттях та виконання ними завдань самостійної роботи;

-модульний контроль застосовується після вивчення логічно завершеної частини навчальної дисципліни, оцінка модульного контролю складається з балів, накопичених упродовж вивчення змістового модуля;

- підсумковий бал з навчальної дисципліни є сумою балів за модульні контролю та написання твору-есе роздуму на тему «Навчання дитини з ІІІ: що варто знати і вміти вчителю історії».

7. Критерії та порядок оцінювання результатів навчання

Під час модульного контролю за кожну вивчену тему студент може отримати максимум **3 бали**.

3 бали: слухач дає повні, ґрунтовні, аргументовані відповіді, розкриває теоретичні положення, проявляє вміння аналізувати та виділяти головне, висловлює власні судження та особисте ставлення; відповіді відзначаються системністю, послідовністю, логічністю викладу і творчим підходом.

2 бали: слухач демонструє знання матеріалу модулю в повному обсязі, демонструє окремі неточності у розкритті матеріалу та не чітко висловлює власну думку до запитань модулю.

1 бал: відповіді слухача на запитання неповні, без прикладів, допускає окремі неточності у розкритті змісту питань. Студент використовує замало термінології та позначень або часто недоречно їх використовує.

За написання есе слухач максимум отримує **40 балів**

35–40 балів — Відмінно: есе глибоке, аргументоване, грамотно написане, розкрито тему написання.

30–35 балів — Добре: тема висвітлена, є незначні недоліки.

24–29 балів — Задовільно: частково розкрита тема, слабка аргументація.

Менше 24 балів — Незадовільно: тема не розкрита, багато помилок.

10. Розподіл балів, які отримують студенти

							Модуль	Написання есе	Сума
Змістовий модуль I									
T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇			
3	3	3	3	3	3	3	21		
Змістовий модуль II									
T8		T ₉	T ₁₀	T11		T12			
3		3	3	3		3	15		
Змістовий модуль III									
T ₁₃	T ₁₄	T ₁₅	T ₁₆			T ₁₇			
3	3	3	3			3	15		
Змістовий модуль IV									
T ₁₈		T ₁₉				T ₂₀			
3		3				3	9		
Усього							60	40	100

Критерії оцінювання есе (максимум 40 балів).

Компонент	Опис	Макс. балів
1. Змістове наповнення	Глибина розкриття теми, аргументація, приклади, логіка викладу	15
2. Структура есе	Наявність вступу, основної частини, висновку; логічна послідовність	5
3. Позиція автора	Чітко виражена особиста думка, оригінальність, самостійність мислення	5
4. Аргументи та приклади	Доречність, переконливість, зв'язок з тезою	5
5. Мовне оформлення	Грамотність, стилістична точність, багатство словника	5
6. Технічні вимоги	Обсяг (120–200 слів), дотримання формату, охайність	5

Орієнтовний перелік питань для закріплення вивченого матеріалу.

1. Що таке інтелектуальні порушення? Які їх основні види?
2. Які особливості психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями?
3. У чому полягає сутність інклюзивного навчання?
4. Які нормативно-правові документи регулюють інклюзивну освіту в Україні?
5. Які принципи організації навчання дітей з інтелектуальними порушеннями?
6. Які методи та форми навчання є найбільш ефективними для таких дітей?
7. Як адаптується навчальна програма для учнів з інтелектуальними порушеннями?
8. Які особливості оцінювання навчальних досягнень таких учнів?
9. Які компетентності має мати педагог для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями?
10. Як здійснюється співпраця між педагогами, психологами та батьками?
11. Які чинники сприяють успішній соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями?
12. Розкрийте зміст поняття «інтелектуальні порушення».

13. Визначте особливості засвоєння знань з історії дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку

14. Що таке індивідуальна програма розвитку.

15. Основні засади навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов’язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

8. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання яких передбачає навчальна дисципліна

1. Використання мультимедійних презентацій.
2. Комп'ютери з доступом до Інтернету для демонстрації різних методів, моделей навчання історії для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

9. Рекомендована література

Вержиковська О. М., Бонецька О.М., Козак А.В. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута». 2013. 372 с.

Вимоги до уроку в спеціальній школі для дітей з вадами інтелекту / уклд. Миронова С.П. Методичні рекомендації. Кам'янець- Подільський. 1998. 24 с.

Деніщич Л. Викладання історії України в допоміжній школі. Дефектолог. 2015. № 9. С.20-21.

Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів. К. 2010.

Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет. 2005. 164 с.

Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет. 2008. 204 с.

Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 260 с.

Методика викладання історії в допоміжній школі: методичні рекомендації / упоряд. Гіренко Н.А., Гришин Ю.І., Липа В.О. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 157 с.

Нормативно-правова база МОН України [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/normativno-pravova-baza1.htm>

Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А.Колупаєвої. К.: А.С.К., 2012. 308 с.

Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Частина І. 238 с.

Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина ІІ. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.

Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.

Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В.І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.

Додаток Е

Аналіз освітніх програм спеціальності «Середня освіта. Історія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

Назва ЗВО	Освітня програма	Мета	ОК (предмети)	Спеціальні методики
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА	Середня освіта (Історія)	Формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії базової та профільної середньої школи.	Педагогіка, педагогіка середньої освіти	
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА	Середня освіта (Історія)	Підготовка фахівців, які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми в галузі шкільної історичної освіти або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.	Педагогіка	
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА	Середня освіта (Історія)	Підготовка фахівців, які володіють фундаментальними знаннями та практичними навичками в галузі освіти з предметної спеціальності історія	Педагогіка	
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА	Середня освіта (Історія)	Підготувати бакалаврів спеціальності «Середня освіта (Історія)» до навчально виховної, науково-методичної, організаційної діяльності в якості вчителів історії закладів загальної середньої освіти; надати студентам освіти в галузі історичної науки з широким доступом до працевлаштування; сформувати професійно педагогічні компетентності	Педагогіка	

		необхідні для подальшого навчання і особистісного розвитку.		
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО- ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ	Середня освіта (Історія)	Забезпечити фундаментальну теоретичну, навчально-методичну та практичну підготовку висококваліфікованих та конкурентоспроможних на ринку праці кадрів (учителів історії), які в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства здатні на основі сформованих компетентностей розв'язувати професійні завдання в галузі шкільної історичної освіти.	Педагогіка	Спеціальні історичні дисципліни
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА	Середня освіта (Історія)	Підготовка фахівців, які володіють глибокими знаннями, а також базовими й професійними компетентностями в галузі історії та археології, що направлені на здобуття навичок викладацького, наукового та інноваційного характеру в галузі гуманітарних наук, здатні до коректної самостійної постановки і вирішення завдань науково-практичної діяльності і можуть приймати самостійну участь в науководослідних проектах та викладати історію і археологію, що сприятиме конкурентоспроможності випускників на ринку праці.	Педагогічна практика	
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА	Середня освіта (Історія)	Відповідно до Стратегії розвитку університету на 2020-2027 рр., підготовка висококваліфікованих фахівців, які володіють знаннями з історії України, всесвітньої історії, методики навчання історії, сучасних освітніх технологій, здатних вирішувати стандартні і нестандартні комплексні задачі в професійній педагогічній діяльності в основній (базовій) середній школі або в процесі навчання.	Педагогіка	

Аналіз освітніх програм спеціальності «Середня освіта. Історія» другого (магістерського) рівня вищої освіти

Назва ЗВО	Освітня програма	Мета	ОК (предмети)	Спеціальні методики
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА	Середня освіта (Історія)	Підготовка кваліфікованого, конкурентноспроможного, інтегрованого у світовий науково-освітній простір фахівця історика, здатного розв'язувати завдання дослідницького та/або інноваційного характеру.	Педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність викладача	
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА	Середня освіта (Історія)	Забезпечення підготовки фахівців з історії, які володіють фундаментальними знаннями і практичними навичками роботи в навчальних закладах	Педагогічна практика	
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА	Середня освіта (Історія)	Відповідно до Стратегії розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника на 2020–2027 рр., підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних розв'язувати складні задачі дослідницького та інноваційного характеру в галузі освіти й історії з глибокими фундаментальними знаннями і навичками міждисциплінарного історичного дослідження, здійснювати професійну діяльність вчителя історії в закладах загальної середньої освіти (профільний рівень), забезпечувати зв'язок між історичною наукою і суспільною свідомістю у професійній науковій та педагогічній діяльності, здійснювати інновації, що характеризуються невизначеністю умов і вимог.	Педагогіка новітньої школи. Тьюторство	
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ	Середня освіта (Історія)	Підготовка висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівців у сфері середньої	Методика викладання історії в	

ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА		та передвищої освіти, які володіють системою знань у галузі історії, педагогіки та методики історії, знайомі з сучасними науковими досягненнями в цих галузях, можуть критично оцінювати їх та застосовувати на практиці; професіоналів, здатних брати участь у наукових дослідженнях, удосконалювати існуючі, розробляти нові та застосовувати інноваційні освітні технології, методи і засоби для керівництва складними педагогічними системами з невизначеними умовами на основі компетентнісного підходу; здатні навчати учнів на високому науково-методичному рівні, спираючись на поєднання традиційних та сучасних технологій та методик навчання, набуття магістрантами здатності до навчання і самовдосконалення протягом життя.	профільній школі (нема) Психологія освіти	
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА	Середня освіта (Історія)	Підготовка фахівця у галузі історії. Надати теоретичні знання та практичні уміння для успішної підготовки фахівця другого магістерського рівня спеціальності 014 середня освіта (історія) галузі знань 01 освіта \ педагогіка) до навчально-виховної, науково-методичної, організаційної діяльності в якості вчителів історії закладів загальної середньої освіти; надати освіту в галузі історичної науки з широким доступом до працевлаштування; сформувані професійно-педагогічні компетентності необхідні для подальшого навчання і особистісного розвитку.	Психологія і педагогіка вищої школи (Теоретичні основи процесу навчання у вищій школі. Зміст освіти у вищій школі та способи його реалізації)	
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-	Середня освіта (Історія)	На основі новітніх досягнень історичної та педагогічної наук забезпечити підготовку	Психологія педагогічної	

ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ		висококваліфікованих та конкурентоспроможних на ринку праці кадрів (учителів / викладачів історії закладів середньої, фахової передвищої та вищої освіти), які в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства здатні поєднувати концептуальні наукові та практичні знання, поглиблені когнітивні практичні уміння/навички, майстерність, комунікативні навички і фахові компетентності з автономною діяльністю та відповідальністю під час розв'язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у галузі історичної освіти.	діяльності	
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА	Середня освіта (Історія)	Підготовка фахівців, які володіють глибокими знаннями, а також базовими й професійними компетентностями в галузі освіти та історії; здобуття навичок науково-педагогічного та інноваційного характеру в галузі освіти та історії та здатності до здійснення педагогічної, методичної та науково-дослідної роботи інноваційного характеру в сфері історичної освіти у ЗЗСО.	Інклюзивна педагогіка	

*Систематизовано авторо дослідження

Витяг
з протоколу №4 засідання
вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

від 23 листопада 2021 року

Голова вченої ради: проф. Кравець В.П.

Учений секретар: доц. Гевко В.Р.

Присутні: 42 з 48 членів вченої ради.

СЛУХАЛИ: Про затвердження теми дисертаційного дослідження на здобуття ступеня доктора філософії **Василяк Ольги Степанівни**, аспірантки 1 курсу денної форми навчання, у такій редакції: «Підготовка майбутніх учителів до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах інклюзивного типу». Спеціальність 015 Професійна освіта. Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Слезанська Г. І.

ГОЛОСУВАЛИ: : «за» – 42 , «проти» – немає, «утримались» – немає.

УХВАЛИЛИ: Затвердити тему дисертаційного дослідження на здобуття ступеня доктора філософії **Василяк Ольги Степанівни**, аспірантки 1 курсу денної форми навчання, у такій редакції: «Підготовка майбутніх учителів до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах інклюзивного типу». Спеціальність 015 Професійна освіта. Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Слезанська Г. І.

Голова вченої ради

В. П. Кравець

Учений секретар

В. Р. Гевко

Витяг видано 04.09.2025 р.

Учений секретар



Галина ДРАПАК

Витяг
із протоколу № 16
Вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

від 10 липня 2025 р.

Головуюча: Надія ДРОБИК

Секретар: Галина ДРАПАК

Присутні: 34 з 46 осіб Вченої ради.

СЛУХАЛИ: Про затвердження у новій редакції теми дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії аспірантки IV року навчання із спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ольги ВАСИЛАК: «Підготовка вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти».

ГОЛОСУВАЛИ: «За» – 34, «проти» – немає, «утримались» – немає.

УХВАЛИЛИ: Затвердити у новій редакції тему дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії аспірантки IV року навчання із спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ольги ВАСИЛАК: «Підготовка вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти».

Учений секретар



Галина ДРАПАК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Болі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, (0332) 72-01-23
 e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

23.06.2025 № 03-24/04/1793 Г

на № _____ від _____

Г

Г

Довідка
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Василяк Ольги Степанівни
на тему: «Підготовка майбутніх учителів до навчання дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку предметів гуманітарного циклу у закладах інклюзивного
типу», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Довідкою засвідчуємо факт упровадження результатів дисертаційної роботи Василяк Ольги Степанівни упродовж 2022-2025 н. р. в Волинському національному університеті імені Лесі Українки у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за галуззю знань 01 «Освіта» спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) та в системі підвищення кваліфікації.

У 2022-2023 н.р. проведено констатувальний експеримент з метою визначення готовності випускників спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія) до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку предметів гуманітарного циклу у закладах інклюзивного типу. За результатами отриманих даних розроблено навчальну програму для учителів з метою формування готовності до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку предметів гуманітарного циклу у закладах вищої освіти. Програму апробовано в системі підвищення кваліфікації випускників спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія) першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти у 2023-2024 н.р. та 2024-2025 н.р. Результати формуального експерименту засвідчили результативність розробленої автором дослідження навчальної програми.

У 2024-2025 н.р. зміст навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» доповнено модулем «Основи інклюзивного навчання» та темою «Особливості розвитку, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями; перелік вибіркового освітніх компонент – дисципліною «Методика викладання предметів гуманітарного циклу у закладах інклюзивного типу для дітей з інтелектуальними порушеннями»

Результати впровадження дисертаційного дослідження Василяк Ольги Степанівни обговорювались та схвалені на засіданні кафедри всесвітньої історії (протокол № 16 від 19 червня 2025 року).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційної роботи.

Завідувач кафедри всесвітньої історії

Проректор з науково-педагогічної роботи
та міжнародної співпраці

Людмила СТРИЛЬЧУК

Людмила ЄЛИСЕЄВА



**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Громницького, 1, м. Тернопіль, 46027. тел./факс (0352) 43-57-83,
E-mail: admin@ippo.edu.te.ua, Web: <https://ippo.edu.te.ua> Код: 02139788

01.08. 2025 р. № 01-02/ 574

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Василак Ольги Степанівни на тему:
«Підготовка вчителів історії до навчання учнів з порушеннями
інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти»
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки**

Дана довідка засвідчує, що упродовж 2023-2024 навчального року у систему підвищення кваліфікації Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти впроваджено результати дисертаційного дослідження Василак Ольги Степанівни на тему «Підготовка вчителів історії до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти». Зокрема, розроблена здобувачем навчальна програма для вчителів історії, зорієнтованої на підвищення рівня їх готовності до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти була апробована на базі закладу. Програма передбачала опанування навчальної дисципліни «Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання» (3 кредити) та виконання практичних завдань. Дисципліна містила чотири змістових модулі, які включали в себе різні теми щодо підготовки вчителів історії до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Окремі заняття проводилися у вигляді тренінгових занять, які включали в себе проведення вправ, ділових ігор, організація групової роботи, інформаційної хвилинки для вчителів історії, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями у закладах освіти з інклюзивним навчанням. Виконання практичних завдань під наглядом супервізора передбачало реалізацію низки завдань вчителями історії на базі закладу загальної середньої освіти. Перед початком навчання слухачів за програмою та після його завершення здійснювалася оцінка стану сформованості готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до навчання історії дітей з порушеннями інтелекту.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження О.С.Василак сприяло підвищенню результативності процесу підготовки вчителів історії до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням на базі Тернопільського

обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти й отримало позитивні відгуки викладачів і слухачів програм підвищення кваліфікації. Результати дослідження Василяк Ольги Василівни обговорено на засіданні кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти (протокол №4 від 30.06.2025р.).

В. о. директора Тернопільського
обласного комунального інституту
післядипломної педагогічної освіти



Юрій ШАЙНЮК