

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ДОШКІЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF THE PRE-SCHOOL FACULTY IN SPECIAL CONDITIONS

В сучасному світі реалізація інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти набуває все більшої актуальності та практичної необхідності. Інклюзія визнає право кожної дитини на отримання якісної освіти, незалежно від її індивідуальних потреб та обмежень. Інклюзивна освіта стає ключовим принципом, а розширення доступу до якісної дошкільної освіти для дітей з різними потребами вимагає готовності та підготовки педагогічного персоналу. Значимість ролі педагогів неможливо переоцінити. Педагоги відіграють вирішальну роль у створенні інклюзивного середовища в дошкільних закладах. Вони повинні мати не лише знання та вміння, але й готовність до праці з різними дітьми, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Також варто спрямувати свою увагу на розвиток дистанційного навчання. Останні події, зокрема пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення на територію України підкреслили необхідність використання дистанційного навчання як альтернативного формату навчання. Педагоги повинні бути готовими працювати в таких особливих умовах та відповідно забезпечувати інклюзивну освіту також. У статті описано констатувальний експеримент проведеного дослідження. Спираючись на надбання вітчизняної науки розкрито сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність» як складника професійної компетентності вчителя. Інклюзивна компетентність трактується як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Продемонстровано виокремлені компоненти інклюзивної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний). Підібрано способи оцінки та самооцінки відповідно до кожного із компонентів інклюзивної компетентності. Констатувальний експеримент проведеного дослідження базувався, головним чином, на встановленні фактичного стану та рівня сформованості компонентів інклюзивної компетентності у здобувачів освіти в особливих умовах. В результаті констатувального етапу дослідження виявлено недостатню сформованість інклюзивної компетентності. Та вказано на необхідність розробки шляхів формування готовності до роботи з «проблемними» дітьми, які сприятимуть реальній практичній підготовці майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта; інклюзивна компетентність.

In the modern world, the implementation of inclusive education in preschool institutions is becoming increasingly relevant and practically necessary. Inclusion recognizes every child's right to receive quality education, regardless of their individual needs and limitations. Inclusive education has become a key principle, and expanding access to quality preschool education for children with diverse needs requires readiness and preparation of the teaching staff. The significance of the role of educators cannot be overstated. Educators play a crucial role in creating an inclusive environment in preschool institutions. They must possess not only knowledge and skills but also readiness to work with different children, including those with special educational needs. It is also essential to focus on the development of distance learning. Recent events, such as the COVID-19 pandemic and the widespread adoption of remote education, have emphasized the need for the use of distance learning as an alternative educational format. Educators must be prepared to work in such unique conditions and ensure inclusive education accordingly.

This article describes a confirmatory experiment conducted as part of the research. Drawing on the achievements of domestic science, the essence of the concepts "competence," "professional competence," and "inclusive competence" are revealed as components of a teacher's professional competence. Inclusive competence is defined as the level of knowledge and skills necessary for performing professional functions in the context of inclusive education. The identified components of inclusive competence (motivational, cognitive, operational, and reflexive) are demonstrated. Methods for assessing and self-assessing each of the components of inclusive competence are selected.

The confirmatory stage of the research was primarily based on establishing the factual state and the level of formation of the components of inclusive competence in education seekers under special conditions. As a result of the confirmatory phase of the study, insufficiently developed inclusive competence was identified. The need for the development of ways to prepare future educators for working with "problematic" children, which would contribute to their practical readiness to work in inclusive education settings, is indicated. **Key words:** inclusive education, children with special educational needs, inclusive competence.

УДК 378.147:373.211.24
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.10>

Коргун Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри сімейної
та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Булах А.А.,
студент II курсу магістратури
факультету дошкільної педагогіки
та психології
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки – є проблема включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище, їх соціально-психологічна адаптація в інклюзивному закладі освіти. Нажаль на сьогодні існує проблема недостатньої підготовки педагогічного персоналу до

роботи в умовах інклюзії, зокрема в дистанційному навчанні. Тому важливо дослідити і вдосконалити процес формування готовності педагогів до роботи з дітьми з ОПП.

Перехід до інклюзивної освіти вимагає налагодження підтримуючого середовища, де педагоги відіграють ключову роль у забезпеченні навчання,

розвитку та соціалізації кожної дитини. Україна, як і багато інших країн, стикається з потребою у розвитку інклюзивної освіти в дошкільних закладах. На сьогоднішній день, рівень досліджень у цій сфері є недостатнім для вирішення усіх тих завдань, які постають перед нами в реалізації інклюзивної освіти в Україні. Власне тому велика увага привертається до формування готовності педагогів до роботи у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії, як одне із провідних завдань закладів вищої освіти в становленні інклюзивної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Плеяда дослідників серед яких О.В. Мартинчук, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.О. Макачук, З.М. Шевців й інші науковці активно займаються проблемою готовності педагогів, їх підготовки та підтримки. У своїх роботах ними описано сучасний стан проблеми, перспективи, напрямки роботи які потребують особливої уваги. Визначивши проблему та правові норми якими регулюється дана сфера, ми вважаємо за потрібне визначити та пояснити що являє собою інклюзивна компетентність як така. Так у своїй статті Н.А. Фіголь дає визначення інклюзивної компетентності, як виду професійної компетентності, що забезпечує ефективно здійснення інклюзивної діяльності. Тобто інклюзивна компетентність майбутніх педагогів належить до спеціальних професійних компетентностей, отож це здатність до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, а її результатом є зміна об'єкта на який спрямована діяльність. Таким чином, інклюзивна компетентність майбутніх фахівців розуміється як інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує здатність виконувати професійні функції в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи різні освітні потреби та забезпечувати включення дитини з ООП в освітнє середовище й створюючи умови для її розвитку і саморозвитку. Якщо розглядати її структуру, тобто визначити, які саме компоненти ми повинні сформувати в майбутніх педагогів для опанування даною компетентністю, то, за Н.А. Фіголь, до неї входять ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності, які ми і будемо розглядати як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього педагога [1, с. 166].

Разом з цим, повністю розділяємо думку А.А. Колупаєвої відносно того, що «Відповідна підготовка педагогів є необхідною передумовою впровадження і розвитку інклюзивної форми навчання. Вона має надаватись і як елемент базової освіти, і у вигляді перепідготовки, і у вигляді тренінгів» [3, с. 28].

Зараз існує необхідність в аналізі вже проведених досліджень, подальшому розширенні знань та вдосконаленні практики для досягнення

оптимальних результатів, потреба в актуалізації проблеми та виробленні реальних інструментів та практик що будуть формувати інклюзивну компетентність у майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей. Весь цей комплекс питань актуалізує проблему, та обумовлює вибір теми дослідження.

Метою статті є розкриття концептуальних засад формування готовності педагогів, виявлення особливостей роботи у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії та ідентифікація факторів, що впливають на формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами під час дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі інклюзивна освіта визнана ключовим принципом, спрямованим на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включаючи тих, що мають особливі потреби. Цей принцип має міжнародне визнання та підтримку в різних документах та конвенціях, що стосуються прав дитини та освіти. На міжнародному рівні такі документах як Загальна декларація прав людини (1948 р.); Декларація прав дитини (1959 р.); Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.); Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.); Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.) та ін. мають вирішальне значення для забезпечення інклюзивної освіти.

В Україні ж ідея інклюзивної освіти має віддалені коріння, які сягають початку ХХ століття. З 1917 по 1920 роки під час радянської влади відбулися перші спроби включення дітей з особливими потребами у загальну освіту. У цей період було створено спеціальні й інклюзивні класи у загальноосвітніх школах та була розбудована мережа спеціальних шкіл для дітей з вадами розвитку.

Значний прорив в розвитку інклюзивної освіти стався після отримання Україною незалежності в 1991 році. З 1991 року відбувся початковий етап реформування освітньої системи, що поклато початок створенню умов для розвитку інклюзивної освіти. Саме в цей час Україна визнає важливість розвитку інклюзивної освіти та забезпечення прав дітей з особливими потребами на отримання якісної освіти.

Прийнятий у 2017 році Закон України «Про освіту» встановлює загальні положення щодо організації і здійснення освітнього процесу в Україні. Він визначає принципи інклюзивної освіти та вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Крім того, Україна розробила Концепцію розвитку дошкільної освіти, яка визначає основні принципи та підходи до розвитку дошкільної освіти, включаючи інклюзивну освіту. Міністерство освіти і науки України видає накази і методичні

матеріали, які містять рекомендації щодо організації інклюзивного навчання та підтримки педагогів у роботі з дітьми з особливими потребами. Ці документи враховують міжнародні нормативи та специфіку українського освітнього контексту і встановлюють принципи та норми, які сприяють створенню інклюзивного середовища та розвитку готовності педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами.

Нами було проаналізовано Освітню програму 012 «Дошкільна освіта» першого, бакалаврського рівня, за якою навчаються групи що приймали участь в констатувальному експерименті. На основі такого аналізу встановлено, що за підсумками оволодіння освітньою програмою здобувач повинен одержати наступні результати навчання:

- Розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами.

- Планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності.

- Вміти складати індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та необхідні для навчання документи;

- Бути знайомим з програмою раннього втручання, розуміти можливості опори на нього в подальшій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

- Розробляти індивідуальні програми соціалізації й адаптації дітей раннього і дошкільного віку.

Серед дисциплін, які, за матрицею забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами освітньої програми відповідають за формування саме цих програмних результатів навчання, зазначені досить велика кількість дисциплін загально-професійної підготовки, це такі дисципліни, як: «Анатомія, вікова фізіологія і патологія розвитку», «Психологія», «Основи інклюзивної освіти», «Вікові особливості дітей з особливими освітніми потребами», «Спеціальна психологія». При аналізі освітньої програми «Дошкільна освіта. Логопедія» можна побачити, що значна частина ОК із дисциплін професійної і практичної підготовки з додаткової спеціальності також відповідають за формування інклюзивної компетентності серед яких дисципліни: «Основи логопедії», «Методика логопедичної роботи», «Логоритміка», «Неврологічні основи логопедії», «Практикум з логопедії».

Якщо проаналізувати ОПП «Дошкільна освіта. Психологія», можемо побачити, що за даною додатковою спеціальністю програмних результатів навчання, які формують інклюзивну компетентність заплановано дещо меншу кількість.

Щодо фахових компетентностей, які передбачені Освітнім стандартом спеціальності 012 «Дошкільна освіта», то вони сконцентровані на досить конкретній вимозі: сформуванню здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей.

Таким чином, серед компонентів освітньо-професійної програми, що сприяє формуванню готовності студентів до роботи в інклюзивному освітньому просторі є ціла низка дисциплін загально-професійної підготовки. Серед яких дисципліна «Інклюзивна освіта» є тільки однієї з ланок підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на діагностику інклюзивної компетентності майбутніх вихователів та диференціацію її рівнів у здобувачів освіти третього року навчання факультету дошкільної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського до початку її експериментального формування. Обсяг вибірки становив дві академічні групи, 28 осіб. У дослідженні приймали участь дві групи здобувачів освіти з різними додатковими спеціальностями, а саме: з логопедії (група 3.1) та психології (група 3.2).

Як ми визначили раніше, в структуру інклюзивної компетентності входять ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності(компоненти). Звертаючись до статті Н.А. Фіголь ми знаходимо таке тлумачення компонентів інклюзивної компетентності: «Ключові змістові, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання» та «Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності та визначаються як здатність виконання певних професійних завдань у навчально-виховному процесі».[1, с. 165] Окреслені компоненти інклюзивної було покладено в основу розроблення відповідного методичного інструментарію. Можемо стверджувати, що ключові змістові є основою для кожної ключової операційної компетентності. Ось що зазначає Н.А. Фіголь «Операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього педагога забезпечується здатністю виконувати конкретні професійні завдання у педагогічному процесі, які враховують способи і досвід педагогічної діяльності, є необхідними для успішної організації інклюзивного навчання, сприяють вирішенню педагогічних ситуацій, прийомів самостійного й мобільного вирішення педагогічних завдань, пошуково-дослідницької діяльності» [1, с. 166].

Таким чином, перший етап діагностики був спрямований на визначення реактивності здобувачів

освіти на стрес, що можна віднести до мотиваційного і рефлексивного компонентів інклюзивної компетентності. За основу було взято методика, розроблену І.І. Демченко для аналізу готовності учителя середньої школи до роботи в умовах інклюзивної освіти: «Тест для самооцінки студентами рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності» [4, с. 44]. Її було адаптовано для аналізу готовності майбутнього вихователя ЗДО до виконання своїх функціональних обов'язків.

Тест можна використовувати в групі одночасно пропонуючи його для всієї групі досліджуваних. Інструкція до тесту: Шановний студенте, уявіть собі, що у майбутній професійній діяльності Ви зіткнулися з реальною проблемою, наприклад, Вам повідомили, що в інклюзивній групі, із якою Ви працюєте, виявлено факти сегрегації. Як Ви впораєтеся з наявною проблемою? Будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал міри рішучості в її розв'язанні напроти кожного із запропонованих можливих варіантів.

Мінімальна сума набраних балів за кожним пунктом, що відноситься до того чи іншого базисного різновиду копінг-стратегії – 7; максимальна – 21. Згідно з результатами тестування, той різновид копінг-стратегії вирішення проблеми слід вважати домінуючим, за яким набрана найбільша кількість балів.

У таблиці 1 представлені результати студентів, отримані у констатувальному експерименті.

Таблиця 1

Результати тестування для самооцінки студентами рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності

№ групи	Рішучість	Пошук підтримки	Уникнення
Група 3.1	66%	28%	6%
Група 3.2	69%	31%	0%

Згідно результатів тестування представлених в таблиці 1. більшість студентів у обох групах високо вмотивовані до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії та рішуче налаштовані на можливе виникнення складних, стресових ситуацій. 66% та 69% студентів в двох групах мають переважаючий базисний різновид копінг-стратегії рішучість, 28% та 31% – пошуку підтримки в майбутній діяльності і тільки 6% в одній із груп прагне уникнути проблеми в майбутній професійній діяльності.

Другим етапом нашого дослідження для визначення мотиваційного компоненту стало анкетування. За основу взято розроблену І.І. Демченко анкету для аналізу готовності учителя до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка була перероблена згідно з майбутньою спеціальністю досліджуваних.

Інструкція до анкети виглядала наступним чином: Шановний студенте, Вам пропонується низка тверджень, із якими Ви можете погодитися, не погодитися або погодитися частково. Вам потрібно обрати та підкреслити один із трьох запропонованих варіантів відповіді, що відображає Вашу думку.

Для всіх пунктів анкети варіант відповідей «а» оцінювався 2; «б» – 1; «в» – 0 балів. Якщо студент набрав від 0 до 10 балів, то адаптивність його поведінки у майбутній інклюзивній діяльності оцінювалася як потенційно низька; від 11 до 20 – середня; від 21 до 30 – висока.

Таблиця 2

Результати проведення опитування за анкетною для з'ясування потенційного рівня адаптивності студентів педагогічних факультетів у майбутній інклюзивній діяльності

№ групи	Високий	Середній	Низький
Група 3.1	88%	12%	0%
Група 3.2	70%	30%	0%

Згідно результатів тестування представлених в таблиці 2 більшість студентів у обох групах 88% та 70% відповідно високо оцінюють себе та свої сили в майбутній діяльності. Вони досить вмотивовані, вважають, що готові та рішуче налаштовані до специфічної майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Середній рівень адаптивності відзначено у 12% та 30% відповідно. Низький рівень – відсутній. Два питання які мали найбільш схожі відповіді серед загальної вибірки це – *Незважаючи на те, що інклюзивно-педагогічна діяльність складна, багатоаспектна і напружена, я намагатимуся працювати спокійно, творчо і з захопленням:* і де наймасовіша відповідь «а) так» та наступне запитання 2. *Навіть за складних і напружених умов майбутньої інклюзивної діяльності неодмінно буде змога відновити свої сили під час трудового дня:* із наступною найпопулярнішою відповіддю «а) так».

Аналізуючи ці відповіді ми робимо висновки про досить високий рівень вмотивованості до майбутньої професійної діяльності, та впевненості у відсутності труднощів, звичайно за думкою самих студентів.

Наступний діагностичний метод був направлений на з'ясування когнітивного компоненту у здобувачів освіти. Їм було запропоновано тестування за створеною викладачем курсу методикою до дисципліни «Основи інклюзивної освіти» для визначення рівня обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами і процесу інклюзивного навчання.

Це був закритий тест оцінки навчальних досягнень студентів, кожне питання якого припускало

наявність тільки однієї правильної відповіді. Кожна правильна відповідь оцінювалася одним балом.

Таблиця 3

Результати тестування потенційного рівня обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами і процесу інклюзивного навчання

№ групи	Високий	Середній	Низький
Група 3.1	13%	60%	23%
Група 3.2	0%	84%	16%

Згідно результатів тесту представлених в таблиці 3 тільки 13% студентів у групі 3.1 показали високий рівень обізнаності щодо дітей з ООП і процесу інклюзивного навчання. Значна частина здобувачів освіти в обох групах мають середній рівень – 60% та 84% відповідно. Також 23% і 16% студентів мають низький рівень у двох групах відповідно. Таким чином ми бачимо, що попередньо опановані студентами дисципліни не дають високого рівня обізнаності щодо понять інклюзивної освіти. Хоча освітній компонент «Інклюзивна освіта» буде опанованим тільки у 2023–2024 навчальному році він не є єдиною ланкою підготовки студентів до роботи з дітьми з ОПП. Також варто відзначити вагомий відрив сформованості когнітивного компоненту від мотиваційного та рефлексивного. Декілька осіб які приймали участь в дослідженні продемонстрували у попередньому тестуванні самооцінку у подоланні труднощів в майбутній інклюзивній діяльності на рівні «рішучості». Також в анкеті зі з'ясування потенційного рівня адаптивності демонстрували «високий» рівень адаптивності до стресу, але нажаль потенційний рівень обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами і процесу інклюзивного навчання у них знаходиться на низькому рівні. Відповідно враховуючи і власну мотивацію, і, як вважали самі учасники, власну готовність до майбутньої професійної діяльності, нажаль, рівень обізнаності не дозволить їм бути ефективними та кваліфікованими фахівцями даної галузі.

Для з'ясування рівня операційного компонента було запропоновано авторську методику розв'язання психолого-педагогічних завдань, спрямовану на діагностику здатності виконувати конкретні професійні завдання та аналіз способів розв'язання майбутніми вихователем цих ситуацій в умовах інклюзивної освіти.

В особливих умовах військового стану у нас не було можливості опитувати студентів в умовах аудиторного навчання. Тому відповіді студенти надавали також в режимі онлайн. В командах Microsoft Teams було проведено дві зустрічі для кожної із груп. Долучившись до команди, ми надали студентам інструкцію до тесту, а вони мали завантажити бланк із описом ситуацій із чату

застосунку та протягом 30–40 хвилин надати письмову розгорнуту відповідь з описом своєї поведінки в умовах п'яти запропонованих дослідником ситуацій. По закінченню тестування потрібно було підписати роботу власним прізвищем, для ідентифікації та завантажити в чат команди. Після чого завантажені роботи були ретельно проаналізовані дослідником.

Для оцінки здатності виконувати конкретні професійні завдання у своїх відповідях студент, спираючись на свої теоретичні знання, мав запропонувати вирішення проблемної ситуації та в ході вирішення продемонструвати: фактичний рівень обізнаності щодо інклюзивного навчання; розуміння проблеми з якою він зіштовхнувся; практичні навички якими він володіє у можливому застосуванні конкретних методик, методів, прийомів; рівень рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності; демонструвати складові компоненти професійної компетентності.

У відповіді за кожне розв'язане ситуативне завдання студент міг отримати максимально 5 балів. Відповідно ці бали мали відображати рівень розкриття та вирішення проблеми: 5 балів – студент отримував у випадку, коли він дав точну і повну відповідь; 4 бали – було допущено деякі неточності чи якийсь із аспектів ситуації нерозкритий до кінця за умови, що принципові моменти були розкриті правильно; 3 бали – у відповіді студента декілька суттєвих неточностей; 2 бали – нечіткість відповіді, майже половина питань ситуації залишилась нерозкритою, відповідь не аргументована, студент відчуває труднощі при розв'язанні педагогічної ситуації; 1 бал – студент не дає конкретного розв'язання ситуативного завдання, не здатний висвітлити своє бачення ситуації

Якщо при аналізі всіх п'яťох ситуацій студентом було набрано лише від 0 до 9 балів, то здатність виконувати конкретні професійні завдання потенційно незадовільна; набрання від 10 до 14 балів – свідчило про задовільний рівень готовності до професійної діяльності; від 15–19 про достатній рівень готовності; від 20 до 25 – демонструвало високий рівень готовності студента до професійної діяльності. Результати проведення методики розв'язання психолого-педагогічних ситуацій представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Результати діагностики здатності виконувати конкретні професійні завдання та аналізу способів розв'язання майбутніми вихователем проблемних ситуацій в умовах інклюзивної освіти

№ групи	Високий	Достатній	Задовільний	Недостатній
Група 3.1	6%	20%	26%	46%
Група 3.2	23%	8%	46%	23%

Як можна побачити з таблиці, тільки 6% студентів в групі 3.1 і 23% в групі 3.2 продемонстрували високий рівень готовності до розв'язання професійних завдань. На достатньому рівні знаходились відповідно 20% та 8% студентів; задовільний рівень продемонстрували 26% та 46%, а більша частина першої групи (46%) і значна частина другої групи (23%) продемонструвала незадовільний рівень.

Таким чином можна стверджувати, що незважаючи на досить високий рівень самооцінки студентів щодо їх обізнаності, бажання та рішучості працювати з дітьми з особливими потребами, більшість майбутніх вихователів не готові до самостійної роботи з такими дітьми, тобто не мають достатньо сформованої інклюзивної компетентності. Основними чинниками, які дозволяють нам стверджувати це, є як недостатня обізнаність випробуваних щодо інклюзивного навчання, так і їх неспроможність вирішувати конкретні ситуативні завдання. Переважна більшість студентів ще не мають достатньої теоретичної бази з питань інклюзивної освіти, що призводить до недостатньої обізнаності та розуміння проблем, з якими вони можуть зіштовхнутися у своїй професійній діяльності. В процесі вирішення ситуативних завдань вони не могли навести достатньо аргументів на користь сумісного перебування різних дітей у групі ЗДО; не могли обрати ефективну форму роботи з батьками, що не згодні на сумісне перебування їх дітей з дитиною з порушеннями розвитку; показали нерозуміння необхідності організації безпечного середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, студенти обох груп продемонстрували недостатню сформованість не тільки когнітивної та рефлексивної компонентів професійної компетентності, а й ключових операційних компетентностей, які безпосередньо впливають на здатність людини ефективно працювати в будь-якому середовищі.

Проведений дослідний аналіз надає деяке уявлення про окреслені компоненти інклюзивної компетентності та вказує на наступні ключові аспекти:

- більшість студентів демонструють високий рівень мотивації та налаштованості щодо майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- вони проявляють позитивне ставлення до ідеї інклюзивної освіти та комплектування груп ЗДО дітьми з різними особливостями розвитку;

- студенти вже на третьому курсі морально готові вирішувати виклики, пов'язані з роботою з дітьми з дизонтогеніями, та здатні протистояти стресовим ситуаціям;

- більшість студентів виявили відданість принципам інклюзії, відмічаючи це як ключову мотивацію для своєї майбутньої професійної практики.

Однак, виявлено розрив між цим в цілому позитивним ставленням та реальним розумінням організації навчання в інклюзивному середовищі. Студенти не мають достатніх уявлень про інклюзивну освіту та не розуміють її суті, хоча мають мотивацію отримати знання в галузі.

Переважає більшість студентів демонструють середній рівень знань та готовності щодо здійснення інклюзивної освіти. Однак, важливо відзначити, що обмежена кількість студентів проявляють високий рівень обізнаності та готовності до викликів інклюзивної освіти. Водночас виявлено певні недоліки в засвоєнні понять інклюзивної освіти, а також в здатності ефективно застосовувати ці знання у практичній діяльності.

Виявлено ряд проблемних сфер, з якими студенти можуть зіштовхнутися у майбутній професійній діяльності. Серед них відсутність глибоких знань щодо інклюзивної освіти, труднощі у виборі ефективних форм та методів роботи з батьками та організації безпечного навчального середовища для дітей з відхиленнями у розвитку.

Проведений нами аналіз підкреслює значущість подальшої роботи над підвищенням рівня обізнаності та готовності майбутніх фахівців до інклюзивної освіти. На даний момент існує потреба у застосуванні сучасних методів навчання, зокрема у дистанційній освіті, для ефективного формування готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Висновки. Таким чином, констатувальний етап дослідження виявив необхідність розробки таких шляхів формування готовності до роботи з «проблемними» дітьми, які сприятимуть реальній практичній підготовці майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Формувальний експеримент має спрямовуватися на усунення перешкод у формуванні реальної готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також на розробку та застосування ефективних методів підготовки студентів у контексті дистанційного навчання. Запровадження інклюзивної освіти є складним процесом, і успішне його здійснення залежить від підготовки та компетентності педагогічних кадрів. Тому подальші дослідження та розвиток нових підходів до формування інклюзивної компетентності є важливим завданням, яке сприятиме підвищенню якості освіти для всіх дітей, забезпечуючи їм рівні можливості у сучасному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Фіголь, Н. А. Інклюзивна компетентність педагога як одна із ключових компетентностей в умовах нової української школи. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Кременець, 2022. № 14, С. 164–170.
2. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчи-

теля основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.

3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-книга», 2009. 272 с.

4. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань: «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.

5. Коргун Л.М., Тіміна О.О. Підготовка майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти/ Шляхи і засоби становлення професійної майстерності майбутніх педагогів: збірн. наук. статей. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С. 66–71.

6. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384.