# РОЗДІЛ 1

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

* 1. **Філософсько-культурологічний аспект досліджуваної проблеми**

Основною передумовою підготовки майбутнього вчителя ІМ до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами є визначення її теоретико-методологічних основ із метою розробки науково обґрунтованої педагогічної системи, в межах якої можуть вирішуватись суперечності, названі у вступі. Як було з'ясовано в ході аналізу науково- педагогічної літератури, поняття "методологія" інтерпретується науковцями в ширшому та вужчому значеннях у залежності від контексту. В ширшому значенні термін "методологія" (від rp. methodos – спосіб, метод і logos – наука) тлумачиться в довідкових філософських джерелах як:

* + вчення про способи організації та побудови теоретичної та практичної діяльності людини. Перед нею постає задача з'ясування, конструювання та перетворення схем діяльності, інтегрованих у повсякденний досвід людських індивідів;
  + філософське вчення про методи пізнання та перетворення дійсності; застосування принципів світогляду до процесу пізнання, до духовної творчості взагалі та до практики;
  + вчення про методи наукового пізнання і перетворення світу; сукупність прийомів дослідження, що використовуються в будь-якій науці.

Наведені визначення вказують на двоспрямовану природу методології: з одного боку, це вчення про методи / способи наукового пізнання дійсності / світу

/ схем людської діяльності, а з іншого – вона вивчає методи / способи перетворення дійсності / світу – наприклад, у ході організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, конструювання та перетворення її схем, духовної творчості та практики.

У своєму вужчому значенні, поняття "методологія" роз'яснюється в енциклопедичних філософських словниках як:

* + сукупність фундаментальних, насамперед світоглядних, принципів і наукових положень в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань/ система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему;
  + сукупність усіх вживаних у науці методів, а отже, її завдання зводяться до тих, що вирішуються за допомогою цих методів / принципи прийомів дослідження, що використовуються в тій чи іншій галузі науки;
  + вчення про методи, особливий напрям теоретичних досліджень, пов’язаний із самопізнанням науки, покликаний з’ясувати природу і зміст наукових методів, забезпечити підвищення їх ефективності. значення, описані нами вище. Методологія в ньому є, з одного боку, "сукупністю найбільш загальних, насамперед світоглядних, принципів в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань" (вужче значення), а з іншого – розуміється як "вчення про метод, що обґрунтовує вихідні принципи і способи їх конкретного вживання в пізнавальній і практичній діяльності" (ширше значення).

У найбільш специфічному значенні поняття "методологія" інтерпретується авторами як особливий напрям логіко-гносеологічних досліджень, пов’язаних із самопізнанням науки, як вчення про методи.

Підсумовуючи сказане, ми можемо зробити висновок, що поняття "методологія" може використовуватись у широкому (як вчення про способи пізнання та перетворення світу), вужчому (як сукупність світоглядних і загальних принципів і наукових положень в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань) і найвужчому значеннях (тобто як особливий напрям теоретичних досліджень, пов’язаний із самопізнанням науки). У нашому дослідженні поняття "методологія" використовується у другому значенні.

Подальше дослідження наукових джерел дозволило нам виокремити функції методології в організації дослідницької діяльності науковця. З цієї позиції вона розглядається як така, що покликана:

* + охарактеризувати категоріальний апарат наукового дослідження, що дозволяє отримати максимально об'єктивну, точну, систематизовану інформацію про процеси та явища;
  + визначити вихідні позиції дослідника в процесі вирішення задачі, забезпечити правильний підхід до явищ, спрямовувати теоретичну і практичну діяльність в цілому;
  + обрати способи здобуття наукових знань і забезпечити всебічність їх отримання у контексті проблеми, що вивчається;
  + забезпечити уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять, що вводяться в науку, засобами логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання.

Водночас, не лише діалектичні принципи складають основу філософської методології, але й весь масив теорії філософії, що дозволяє науковцю визначити вихідну, світоглядну позицію дослідження, уточнити його напрям і категоріальний апарат.

1. Загальнонаукова методологія бере свій початок із філософської методології. Так, наприклад, загальнонауковий системний підхід є спеціальним проявом діалектичного принципу загального зв'язку, принцип історизму походить із діалектичного принципу загального розвитку, а діяльнісний підхід є похідним від теорії діяльності.
2. Конкретнонаукова (часткова, конкретно-наукова, спеціальна) методологія становить сукупність специфічних методів, принципів і процедур конкретної науки, які є базою для вирішення дослідницької проблеми. До таких у педагогічних науках належать такі методи наукового дослідження, як: спостереження, анкетування, педагогічний експеримент тощо.
3. Технологічна методологія є четвертим рівнем. Вона реалізується набором вузькоспеціальних процедур, які забезпечують одержання однорідного та достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку.

Розглянемо детальніше реалізацію вказаних методологічних рівнів у контексті нашого дослідження. Зважаючи на проведений і описаний вище аналіз наукової літератури, методологічні основи підготовки майбутнього вчителя ІМ

до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами включали 4 рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і технологічний.

Розглянемо філософський рівень методології підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Його *метою* було обрано визначити вихідні світоглядні основи і загальний напрям дослідження. Окреслена мета зумовила вибір наступних *завдань*:

* + описати принципи діалектики та детермінізму, що складають методологічну основу нашого дослідження;
  + визначити його теоретичні світоглядні основи;
  + окреслити його культурологічний аспект.

1. Серед принципів діалектики та детермінізму, що послужили методологічною основою нашого дослідження було обрано: принципи взаємозв'язку, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики.
2. Принцип взаємозв'язку (загального зв'язку) вказує на те, що все у світі певним чином пов'язане з іншими об'єктами чи явищами, що можна описати категоріями: відношення, зв'язку, обособлення, взаємодії, співіснування. Зв'язки розглядаються в єдності з рухом, взаємодією, розвитком, виникаючи між: формами існування матерії, формами її руху, її структурними рівнями, а також між предметами і явищами в межах однієї форми руху. Форми зв'язків можуть бути: внутрішніми й зовнішніми, прямими й непрямими, суттєвими та несуттєвими, стійкими та нестійкими, безпосередніми та опосередкованими, необхідними та випадковими, одиничними та загальними45, динамічними та статичними; стосуватись функціонування, розвитку чи керування; забезпечувати перехід речовини, енергії чи інформації тощо.

Згідно з принципом загального зв'язку, процес підготовки майбутнього вчителя має розглядатись як складна система у взаємозв'язку таких компонентів, як: функція професійної освіти майбутніх учителів і соціальне замовлення; зміст

їх професійно-педагогічної підготовки і реалії середньої освіти дітей з особливими потребами; навчання, розвиток і виховання студентів; навчальна і квазіпрофесійна діяльність студентів; навчальна діяльність студента і викладача; організація навчального процесу та вимоги чинної вітчизняної освітньо- нормативної документації тощо.

1. Принцип розвитку (загального розвитку), котрий вимагає розглядати кожну існуючу систему як таку, що у своєму розвитку проходить ряд етапів: виникнення, становлення, розвиненого функціонування, перетворення в інший якісний стан47. За цим принципом процес пізнання має розглядати об'єкт дослідження з позицій його: генезису (Як, із чого і чому він виник?), минулого (Які етапи розвитку він пройшов і в чому їх специфіка?), сьогодення (Яким він є тепер?), майбутнього (Якими є основні тенденції його розвитку та можуть бути альтернативні шляхи їх реалізації?). За принципом розвитку нове, що виникає, завжди зберігає зв'язок зі старим, без якого немає й розвитку. Діалектика розуміє розвиток як єдність і взаємодію протилежностей, а отже як саморозвиток.

За принципом розвитку професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання дітей з особливими потребами має розглядатися в 2 аспектах: 1) її особливості в минулому в Україні та в інших країнах світу; переваги і недоліки, а також основні тенденції професійної освіти майбутніх учителів ІМ сьогодні; цілі і можливі перспективи її розвитку; 2) вихідний стан компетентності студентів у навчанні учнів з особливими освітніми потребами; особливості та бажані результати їх підготовки, а також перспективи її вдосконалення.

1. Принцип протиріччя орієнтує дослідника на основні суперечності, що існують в об'єкті, оскільки саме вони є джерелом розвитку. Поняття "протиріччя" визначається як взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін і тенденцій в об'єкті, які разом з тим перебувають у внутрішній єдності і взаємопроникненні, виступаючи джерелом саморозвитку буття. Для того, щоб застосувати цей принцип, потрібно: знайти в об'єкті дослідження суттєві протиріччя; вивчити механізми взаємодії протилежностей і визначити стадію існування протиріччя (виникнення, становлення і зрілість чи розв'язання). Бачення протиріччя є, на думку науковця, джерелом істинного знання.

Розглянемо деякі діалектичні протиріччя та приклади їх реалізації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з особливими освітніми потребами:

* + закон єдності та боротьби протилежностей (протиріччя між наявністю та відсутністю в них інклюзивної компетентності в навчанні ІМ учнів з ООП);
  + закон взаємного переходу кількісних змін у якісні (наприклад, виникнення у структурі професійної компетентності студентів бажаних новоутворень завдяки їх регулярній активній участі у навчальній діяльності);
  + закон заперечення заперечення (перехід стану студентів від: незнання до знання, від знання до розуміння, від розуміння до здатності використовувати знання на практиці і т.д. у відповідності до рівнів таксономії навчальних цілей);
  + протиріччя причини і наслідку (запровадження в навчальний процес науково-обґрунтованої системи підготовки студентів до професійної діяльності (причина 1) є передумовою виникнення в них інклюзивної компетентності (наслідок 1); в протилежному випадку (наслідок 2) – дослідником не були враховані певні фактори (причина 2));
  + протиріччя змісту і форми (зважаючи на сучасні реалії і відповідні вимоги середньої освіти дітей з ООП, оновлюється *зміст* підготовки

майбутнього вчителя ІМ, що призводить до необхідності підбору інноваційних

*форм* навчання);

* + протиріччя загального та одиничного (використання певної типової системи підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами буде мати свої особливості в кожного окремого викладача і студента, зважаючи на їх індивідуальні відмінності).

1. Принцип визначальної ролі практики, "практика – це матеріальна, предметно-чуттєва, цілепокладаюча діяльність людини, яка включає в себе освоєння та перетворення природних та соціальних об'єктів і становить загальну основу, рушійну силу розвитку людського суспільства і пізнання; це чуттєво-предметна форма життєдіяльності суспільно розвинутої людини з освоєння природної і соціальної дійсності, а також специфічний спосіб відношення людини до світу та її буття в цьому світі". На думку авторів, необхідність творити себе і умови свого існування є джерелом формування та постійного вдосконалення різноманітних людських здатностей, і насамперед здатності осягати й використовувати у своїй життєдіяльності закономірні зв'язки навколишнього світу і на цій основі діяти свідомо, доцільно, цілеспрямовано. Практика дає матеріал пізнанню, визначає характер його засобів, що зумовлює рівень і особливості відображення дійсності. Практика є діяльністю з перетворення світу у відповідності з інтересами людини. Якщо предметом такого перетворення є сама людина, то практика стає "людинотворчою". Це розкриває значущість принципу визначальної ролі практики в навчальній діяльності. Детальніше про значення даного принципу в підготовці майбутнього вчителя ІМ йтиметься далі.
2. Розглянемо теоретичні філософські основи педагогіки, що, на нашу думку, мають стати світоглядним і практичним путівником у підготовці майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами.
3. Розглянуті вище принципи філософської наукової методології об'єднуються діалектичним матеріалізмом, що багато десятиріч слугував філософською основою української освіти і забезпечував її науковість. Проте зміна соціально-політичної ситуації в Україні та європейські глобалізаційні процеси призвели до гострої потреби оновлення світоглядних орієнтирів, що слугували б руслом для трансформаційних зрушень і в професійно-педагогічній освіті. Причиною для цього послужила низка протиріч. По-перше, в нашому суспільстві досі наявні переконання про необхідність сегрегації людей з інвалідністю. Це призводить до виключення дітей з інвалідністю з системи вітчизняної освіти, стає на заваді запровадженню інклюзії і, відповідно, підготовці студентів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. По-друге, ми згодні з ідеєю, що вітчизняна школа сьогодні не формує в учнів низки ключових компетентностей, серед яких соціальні та громадянські, ініціативність і підприємливість, що пояснюється її недостатньою практичною спрямованістю. Тому існуючі філософські основи мають бути доповнені компонентами, що дозволять вирішити наявні суперечності.
4. Принцип системності (системний підхід) виходить із діалектичного принципу взаємозв'язку та зумовлює комплексне вивчення предмета дослідження як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин61. У свою чергу, поняття "системний підхід" тлумачиться в довідковій літературі як "напрям методологічного наукового пізнання, який ґрунтується на уявленнях про цілісність системи, що забезпечується різноманітними типами зв’язків".

З позиції системного підходу підготовка майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами розглядається нами як підсистема у межах професійно-педагогічної підготовки в ЗВО. Її метою є реалізація суспільного замовлення щодо забезпечення ефективної середньої іншомовної освіти цієї категорії дітей в умовах інклюзивного навчання. Системоутворюючим фактором, що забезпечує її єдність, є спрямованість цієї педагогічної системи на забезпечення інтегрального результату – інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ у навчанні учнів з ООП.

З позиції історичного підходу актуальність підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами зумовлюється ситуацією, що є унікальною для національної освіти – запровадженням інклюзивного навчання. Історично специфіка життя та освіти дітей з інвалідністю залежали від їх соціального становища, історичної епохи, місця проживання, окремих історичних постатей, що мали позитивний чи негативний вплив на ситуацію, та низки інших факторів.

Однак попри позитивні риси неопрагматизму ми вважаємо неприйнятнимте, що метою виховання підростаючого покоління деякі прихильники неопрагматизму в освіті вважають самоствердження особистості в умовах повної свободи вчинків, що реферує лише до власної індивідуальної системи цінностей людини102. Це призводить до споживацького ставлення до інших, безкарності окремих форм насилля, соціальної ізоляції окремої людини та згодом до соціально-культурної кризи. Запобігти цьому можна завдяки цілеспрямованому вихованню суб'єкта освіти в руслі гуманістичних цінностей і соціально прийнятних норм поведінки. Іншим недоліком неопрагматизму є досить низький теоретичний рівень освіти. Вказані недоліки мають бути осмислені та мінімізовані в підготовці майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

1. Вивчення культурологічного та соціологічного аспектів філософської методології підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами є передумовою організації суб'єкт-суб'єктної навчально- комунікативної взаємодії між викладачем і студентами, та між студентами групи, а також між учителем і учнями, та між учнями класу. З позиції соціокультурної антропології, всі члени соціуму в ході соціалізації одночасно проходять інкультуризацію, що детермінує їх подальшу специфічну поведінку в суспільстві. Відповідні культурні особливості мають свою проекцію й на

Як показує описана вище статистика щодо толерантності українців до дітей з інвалідністю, інтеграційні моделі інвалідності декларуються, проте не домінують. Зважаючи на те, що реалізація суспільством ізоляційних моделей призводить до стигматизаціїлюдей з інвалідністю, тобто їх соціально- психологічної дискримінації, інтеграційні моделі мають стати світоглядною філософською основою майбутніх учителів ІМ. Це узгоджується з філософією нового гуманізму та дозволить їм адекватно ставитись до учнів з особливими освітніми потребами. Тому процес цілеспрямованого осмислення та прийняття студентами інтеграційних моделей інвалідності має стати основою аксіологічної складової їх професійної підготовки.

1. Теорія соціального конструктивізму – це соціологічна теорія пізнання, що вивчає співвідношення понять "реальність" і "суспільний / соціальний контекст". Загальною метою соціального конструктивізму є виявлення шляхів, за допомогою яких індивідууми і групи беруть участь у створенні реальності, що ними безпосередньо сприймається, а також розгляд шляхів створення людьми соціальних феноменів, які інституціалізуються і перетворюються в результаті на традиції". Таким чином, "реальність конструюється не індивідом, а суспільством: будь-які ментальні конструкції виступають як продукт комунікації та спільної діяльності людей".

Предметом теорії соціального конструктивізму є "знання про правильний і неправильний світ" із позиції конкретного суспільства чи соціальної групи, а також те, як це знання розвивається, передається і стає "суспільною реальністю. Сенси конструюються людьми в процесі комунікації128, виступають продуктом їх домовленості. Тому будь-які типології, системи цінностей і соціальні утворення представляються їм як частина об'єктивної реальності. З цієї позиції "реальність" конструюється самим суспільством. У контексті навчання дітей з особливими освітніми потребами "знання про правильний світ" учителів, учнів і батьків, що підтримують ізоляційні та інтеграційні моделі інвалідності, буде відрізнятись, адже сприймання ними дійсності основане на "здоровому глузді" конкретної групи осіб, що живе в конкретній соціокультурній ситуації. З іншого боку, теорія соціального конструктивізму дозволяє прогнозувати, по-перше, можливість трансформації моделей інвалідності майбутніх учителів з ізоляційних на інтеграційні у ході їх підготовки до навчання учнів з особливими освітніми потребами. А, по-друге, за умови прийняття студентами інтеграційних моделей вони виступатимуть агентами реконструкції "знання про правильний і неправильний світ" інших учителів, учнів і батьків у контексті сприймання і навчання дітей з ООП (і зокрема з інвалідністю).

# Загальнонауковий теоретико-методологічний вектор дослідження

*Метою* осмислення загальнонаукових основ методології нашого дослідження є, з одного боку, спроба пояснити специфіку професійно- педагогічної підготовки вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП, а з іншого – скласти науково-методологічну основу для бажаних змін. Для цього нами було використано положення структурно-функціонального, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та особистісно- діяльнісного підходів.

1. Структурно-функціональний підхід до аналізу системних об'єктів передбачає виділення в них структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначення їхньої ролі (функції) в системі. Зворотній процес – тобто моделювання за структурно-функціональним підходом передбачає відтворення таких структур об'єкта, як:

* сутнісно-функціональна, що виявляє найпростіші елементи, підсистеми та компоненти системи, їх зв’язки та функції;
* функціонально-генетична, що показує закономірності розвитку і функціонування системи;
* функціонально-логічна, що реалізує можливі відношення між функціями системи: переваги, домінування, супідрядності; функціональної рівнозначності або еквівалентності; сполучення та ін.

Моделювання має відбуватись за такими *етапами*:

* постановка проблеми;
* побудова чи вибір моделі;
* дослідження цієї моделі;
* екстраполяція результатів дослідження на оригінал134; 135; 136.

Більш розгорнутий цикл моделювання:

* збір інформації про об'єкт, висування гіпотез, попередній аналіз;
* проектування структури і складу моделі (підмоделей);
* побудова моделі, розробка окремих підмоделей, ідентифікація параметрів моделі (підмоделі);
* дослідження моделі – вибір методу дослідження і розробка алгоритму (програми) моделювання;
* оцінка адекватності, стійкості, чутливості моделі;
* інтерпретація, аналіз результатів моделювання та встановлення деяких причинно-наслідкових зв'язків в досліджуваній системі;
* уточнення моделі за необхідністю та повернення до досліджуваної системи з новими знаннями, одержаними за допомогою моделювання.

Моделі, як прогноз і спосіб реалізації цілей дослідження, поділяються

на:

* + матеріальні (фізичні та математичні) та ідеальні (моделі-представлення та знакові; семантичні та інтуїтивні; аналітичні та імітаційні);
  + пізнавальні та прагматичні;
  + субстанціональні, структурні, функціональні і змішані.

У дослідженні за структурно-функціональним підходом планується розробити моделі: підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами та їх інклюзивної компетентності. За своїм типом вони належатимуть до ідеальних, оскільки будуть побудовані засобами розумових маніпуляцій; до прагматичних, адже будуть засобом регулювання практичної діяльності, а не її відображення; і до несубстанціональних структурно-функціональних. Використання цього типу моделювання є найсуміснішим із педагогічними дослідженнями, оскільки передбачає задіяння схем, графіків, креслень, діаграм, таблиць, рисунків, доповнених спеціальними правилами їх об'єднання та перетворення.

1. Культурологічний підхід дозволяє вивчати об'єкти як культурні феномени, що належать до однієї чи декількох підсистем світу (природа, людина чи суспільство) і містять одночасно об'єктивну (матеріальну чи духовну) та суб'єктивну форми (відображення об'єкта в індивідуальній чи суспільній свідомості)155. Використання цього підходу в педагогіці дозволяє вирішувати низку питань, зокрема: щодо виховного потенціалу національної культури; щодо культурних цінностей інших народів, освоєння яких учнями / студентами забезпечить їм адекватну міжкультурну комунікацію; щодо врахування етнопедагогічних традицій навчання і виховання.

Однією з основних підстав для використання культурологічного підходу в нашому дослідженні є специфіка аксіологічної складової підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з ООП (та зокрема з інвалідністю). Інклюзія (як об'єктивна форма освітньо-культурної трансформації, що відбувається в Україні) висуває перед педагогами принципово нові завдання. Тому розвиток здатності вчителя їх вирішувати зумовлений формуванням у них специфічних ціннісних орієнтацій (що складають суб'єктивну форму цього процесу). У даному контексті традиційна культуровідповідність учителя розглядається нами як негативний фактор. Мінімізація його впливу можлива за

рахунок корекції студентами в ході професійної підготовки своїх моделей інвалідності та "переходу" від ізоляційних до інтеграційних.

Описана перспектива розгляду культурологічної проблематики характерна для соціокультурного підходу, що вивчає стратегічні цілі історичного самовідтворення суспільства з його національною специфікою і системними характеристиками культурно-ціннісних комплексів (як традиційних, так і нових) соціальної адекватності і культурної компетентності членів цього суспільства. З позиції соціокультурного підходу підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами може розглядатись як привласнення студентами гуманістичних цінностей освітньої та соціальної інклюзії.

Іншою підставою для використання культурологічного підходу в нашому дослідженні є той виховний потенціал, що має для учнів з типовим розвитком їх спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами під керівництвом учителя з "інтеграційним" баченням проблематики інвалідності. В цьому проявляється культуротворча функція освіти, що виражається в соціалізації та інкультурації особистості через трансляцію накопиченого людством спеціалізованого соціокультурного досвіду.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ вивчався низкою вітчизняних і зарубіжних науковців. Його використання зумовлене передбаченим результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП – розвитком у них інклюзивної компетентності. У Профстандарті за спеціальністю "Вчитель закладу загальної середньої освіти" структура інклюзивної компетентності розкривається через здатності, що, в свою чергу, реалізуються в таких традиційних компонентах, як: знання, вміння та

навички. Водночас, у науково-педагогічній літературі існує низка досліджень, в яких виокремлюються й інші компоненти. Наприклад, у дослідженні Т. Г. Браже професійна компетентність людей, чия професія за предметом праці належить до типу "людина – людина", визначається ще й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, самоусвідомленням, стилем взаємодії, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. Екстраполюючи це положення в русло компетентнісного підходу, автор розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя як результат запровадження імітаційного моделювання задачної структури педагогічної діяльності, а ступінь її сформованості – як здатність студентів вирішувати педагогічні задачі. Такий підхід дозволяє підвищити практичну зорієнтованість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ, а також визнати способи професійної діяльності та її початковий досвід не лише компонентом його інклюзивної компетентності, але й основним показником її сформованості.

1. Особистісно-діяльнісний підхід ґрунтується, з одного боку, на особистісно орієнтованому (особистісному), а з іншого – на діяльнісному підході, що походить від теорії діяльності. З позиції особистісно орієнтованого підходу, людина, що планує, організує, виконує та контролює діяльність, вважається її суб'єктом, який розвивається в ході її здійснення. Діяльнісний підхід тлумачиться як методологічний принцип, основою якого є категорії предметної діяльності людини (групи людей, соціум у цілому). Тому видається доцільним розглядати вказані підходи разом, у межах особистісно-діяльнісного. З його позиції діяльність – це активна взаємодія людини з середовищем, в якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникла в результаті появи в неї певної потреби, мотиву.

Специфіка особистісно-діяльнісного підходу в нашому дослідженні конкретизується в контексті професійно-педагогічної освіти. Професійно-педагогічна підготовка має бути спрямована на розвиток особистості та індивідуальності майбутнього вчителя у взаємодії з професійними задачами, оскільки тільки так він зможе гнучко їх вирішувати в майбутньому та задовольняти власні і суспільні потреби. "Зведення" підготовки майбутнього вчителя до відповідності попередньо встановленому переліку зразків поведінки чи особистісних рис призведе до втрати ним ініціативності, активності та гнучкості, оскільки він буде готовий лише наслідувати. Як підкреслює автор, "хороший учитель – це не той, хто поводиться "передбаченим способом", (а той, хто)... майстерно досягає бажаного результату". Тому майбутній педагог має стати "інструментом", здатним майстерно використовувати себе для вирішення педагогічних проблем. Він виступає одночасно як суб'єкт, об'єкт і результат навчальної діяльності. А отже за рахунок набуття досвіду вирішення педагогічних задач має навчитись використовувати власні особистісні ресурси в проблемних ситуаціях згідно з наявними потребами.

Описуючи вказані умови суб'єктизації зазначають, що учень (в нашому випадку – *студент*) повинен знати:

* загальні плани і програми свого навчання на наступний рік;
* які знання і вміння мають бути засвоєні в результаті вивчення кожної чергової теми (бажані результати);
* причини і користь від вивчення теми, яку проблему мають вирішитись; У свою чергу, вчитель (*викладач*) *має*:
* контролювати результати (студентів) на кожному занятті;
* оцінювати їх успіхи за пунктами: знає / ще не знає; вміє / ще не вміє; тема засвоєна / ще не засвоєна;
* відкрито проводити облік досягнень (студентів).

Засобом реалізації особистісно-діяльнісного підходу є, зокрема, діяльнісні та особистісно орієнтовані технології. *Діяльнісні* технології передбачають проведення аналізу виробничих ситуацій, розв'язання ситуативних виробничих завдань, ділові ігри, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, організацію професійно спрямованої дослідницько-пошукової роботи тощо. Особистісно орієнтованівключають збільшення частки самостійної діяльності суб'єктів навчання, дослідницьку роботу та роботу за індивідуальним планом, використання методу проектів тощо.

**1.3.Психолого-педагогічні основи практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

Конкретнонауковий рівень методології підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з ООП розкривається, на нашу думку, у двох аспектах: педагогічним і психологічним. У межах педагогічного аспектувидається доцільним виокремити науково-теоретичні положення: педагогіки партнерства, технології групової навчальної діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу.

Психологічний аспект конкретнонаукового рівня методології підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами ґрунтується на положеннях: психології навчального співробітництва, ефекту Рінгельмана, ієрархії потреб за А. Маслоу та теорії діяльності.

1. Психологія навчального співробітництва. З позиції соціальної психології співробітництво вважається одним із 2 основних типів взаємодії, іншим із яких є суперництво. Останнє включає спроби придушення чи випередження суперника, який прагне ідентичних цілей. У свою чергу, взаємодія на основі співробітництвапередбачає взаємопов'язані дії індивідів, спрямовані на досягнення загальних цілей із взаємною вигодою для взаємодіючих сторін. Навчальна взаємодія учасників освітнього процесу в ЗВО може мати такі форми (режими):
   * викладач – студент / пара студентів / мала група / студентська група;
   * студент – студент / пара студентів / мала група / студентська група;
   * пара студентів / мала група – пара студентів / мала група.

Метою і системоутворюючим фактором взаємодії викладача і студентів є, з одного боку, набуття останніми професійної компетентності, а з іншого – їх соціальний розвиток. Навчальна взаємодія має 2 напрями: спільної діяльності та спілкування. Автор характеризує цю взаємодію як співробітництво, спрямоване на досягнення загального результату. Психологічною основою такого співробітництва є суб’єкт- суб’єктні стосунки, основані на узгодженні індивідуальних і спільних цілейвикладача і студента. Як було зазначено в попередньому пункті, суб'єкт навчальної діяльності – це особа, що планує, організує, здійснює і контролює її результати. Реалізація суб'єктності студентів у контексті вищої професійної освіти передбачає забезпечення їх самостійності та активності, а також створення умов для самовдосконалення та реалізації ними власних освітніх цілей.

Що стосується спілкування в режимі студент-студент і викладач-студент, яке відбувається в ході навчального співробітництва, то його основною рисою має бути діалогічність, яка забезпечує особистісний і професійний розвиток і студентів, і викладача. На думку цих авторів, її внутрішньою умовою є особистісні взаємини між викладачем і студентами, характерні для рівноправних партнерів. При цьому викладач як суб'єкт навчального процесу має забезпечити оптимальне навчально-пізнавальне середовище та умови для продуктивної навчально-комунікативної діяльності студентів, здійснювати керівництво і контроль за її результатами.

1. Ефект Рінгельмана описує схильність людей до зниження індивідуальних зусиль при роботі в групі, який називається ще соціальною лінню. Її причиною є впевненість людей, що їх зусилля не матимуть вирішального значення в групі.

При цьому ефект Рінгельмана проявляється сильніше в групах людей, що мають індивідуалістичну установку та слабше в умовах суперництва. В контексті нашого дослідження цей феномен дозволяє уточнити пріоритетні форми навчання студентів. З одного боку, колективізм, характерний (за дослідженням соціологічного центру Hofstede Insights) для 75% українців, передбачає доцільність вибору групових форм навчання, проте явище соціальної ліні (або ефект Рінгельмана) зумовлює обмеження кількості членів груп до 2-4.

1. Ієрархія потреб за А. Маслоу, до якої сьогодні входить 7 рівнів:
   * фізіологічні потреби (в їжі, воді, відпочинку, одязі, житлі);
   * потреба в безпеці (відсутність загрози для життя, впевненість у захисті);
   * соціальні потреби (спілкування, вияв і отримання прихильності, підтримки і піклування);
   * визнання та самоствердження (самоповага та повага);
   * духовні потреби (самореалізація, розвиток);
   * естетичні потреби (прагнення до прекрасного);
   * пізнавальні (прагнення до нових знань, відкриттів, досліджень).

За теорією А. Маслоу поведінка людини визначається незадоволеною потребою найнижчого рівня. Відповідно, суб'єкт навчання, який не відчуває безпеки, підтримки чи поваги до себе, не реалізуватиме й потреби в пізнанні. Ця ідея може бути використана для оптимізації підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП.

1. Теорія діяльності.Поняття "діяльність" розуміється в філософії через найзагальнішу категорію "рух", який є способом існування будь-якої матерії. Конкретизацією цієї категорії щодо всіх живих організмів є "активність", яка уточнюється далі щодо тварин як "життєдіяльність" або "поведінка", та як "діяльність" стосовно людей. З позиції психології діяльність людей відрізняється насамперед свідомою цілепостановкою. У ході діяльності людина створює навколо себе другу природу - світ людської культури, водночас постійно вдосконалюючи себе.

Діяльність може умовно поділятись на практичну та духовну. Остання є, з одного боку, засобом удосконалення та підвищення ефективності практичної, а з іншого – самостійним видом, націленим на задоволення духовних потреб людини.

Що стосується навчальної діяльності, то історично навчання спочатку супроводжувало практичну діяльність, а потім набуло статусу окремої діяльності253, якою і залишається сьогодні. З одного боку, це дозволяє підвищити теоретичну цінність навчального процесу, оптимізувати умови навчання. Але з іншого – поступово виникла віддаленість навчання від практики, яка стала причиною його недостатньої практичної спрямованості. Тому умовою підвищення практичної орієнтації навчання є його збагачення елементами практичної діяльності (кейсами, проектами і т. д.).

Технологічний рівень методології підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами реалізується, на нашу думку, методами, формами і засобами навчання.

Основним засобом навчання є навчальний посібник"Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" та матеріали модуля "Врахування особливих освітніх потреб".

Відповідно до науково-теоретичних положень, обраних нами в якості методологічних основ підготовки майбутнього вчителя ІМ до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, серед специфічних методівнавчання було виокремлено: технологію "інтерактивна майстерня", методи симуляції, Сократа, проектів, кейсовий метод, прийоми розвитку критичного мислення та низка інших. Що стосується форм навчання, то до них було віднесено: роботу в парах і малих змінних групах (і зокрема, взаємонавчання), а також індивідуальну самостійну роботу під керівництвом викладача.

Отже, поняття "методологія" може використовуватись у широкому (як вчення про способи пізнання та перетворення світу), вужчому (як сукупність світоглядних і загальних принципів і наукових положень в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань) і найвужчому значеннях (тобто як особливий напрям теоретичних досліджень, пов’язаний із самопізнанням науки). У нашому дослідженні поняття "методологія" використовується у другому значенні.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив визначити методологічні засади підготовки майбутнього вчителя ІМ до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами на 4 рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному.

Філософський методологічний рівень дослідження спирається на принципи діалектичного матеріалізму (взаємозв'язку, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики), положення теорії філософії (зокрема: принцип системності, історизму, теорії нового гуманізму та неопрагматизму), а також культурологічні та соціологічні аспекти (а саме: теорії культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму). Врахування у методологічній системі дослідження зазначених принципів діалектичного матеріалізму зумовлює вивчення проблематики підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП в таких аспектах: 1) її особливості в минулому в Україні та в інших країнах світу; переваги і недоліки, а також основні тенденції професійної освіти майбутніх учителів ІМ сьогодні; цілі і можливі перспективи її розвитку; 2) вихідний стан інклюзивної компетентності студентів у навчанні учнів з ООП; характеристика, бажані результати та перспективи вдосконалення їх підготовки; 3) умови виникнення бажаних новоутворень у структурі професійної компетентності студентів, можливі наслідки педагогічних заходів і способи покращення можливих негативних результатів; 4) залежність змісту, методів і форм підготовки від сучасних освітніх реалій; 5) врахування індивідуальних особливостей викладачів і студентів у ході підготовки останніх до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; 6) "людинотворча" сутність практики як частини навчального процесу. З позиції принципів і положень *теорії філософії* підготовка майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП має розглядатись як: 1) підсистема у межах професійно-педагогічної підготовки в ЗВО, інтегральним результатом якої є розвиток інклюзивної компетентності студентів; 2) зміст і структура якої відповідає матеріальним і духовним потребами українського суспільства; 3) що має формуватися, зважаючи на вивчення стану стихійно сформованої інклюзивної компетентності працюючих учителів ІМ та зарубіжний досвід відповідної підготовки студентів і навчання дітей з ООП; 4) що передбачає вагому аксіологічну складову з метою виховання у студентів інклюзивної свідомості; 5) та розглядається як арена для професійної творчої самореалізації майбутніх учителів ІМ через вирішення ними практичних завдань. З позиції *культурологічного та соціологічного методологічних аспектів* процес підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП має розглядатись як: 1) одночасна "інкультуризація" студентів у гуманістичний контекст, що детермінує їх подальшу поведінку в суспільстві; 2) врахування культурних особливостей українського народу (висока дистанція від влади, колективізм, фемінність, неприйняття невизначеності та стриманість), що дозволяє проектувати навчальний процес культуровідповідно; 3) виявлення, обговорення та гуманізація моделей інвалідності студентів у ході колективного творення ними знань і переконань про правильну і неправильну суспільну реальність, у якій живуть і навчаються діти з ООП.

1. Загальнонауковий рівень методології спирається на структурно- функціональний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та особистісно-діяльнісний підходи. Теоретичні положення, обрані на загальнонауковому методологічному рівні зумовлюють: 1) поетапне моделювання підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП та їх інклюзивної компетентності за схемою: постановка проблеми – побудова ідеальної прагматичної структурно- функціональної моделі – її дослідження – екстраполяція результатів дослідження

на оригінал; 2) сприймання підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП як передумови освітньо-культурної трансформації вітчизняної освіти; 3) доцільність розвитку у студентів ціннісних орієнтацій, особистісних рис, знань, умінь, навичок, стратегій і початкового досвіду як складових його інклюзивної компетентності;

4) сприймання студентів як суб'єктів підготовки, що беруть участь у плануванні, організації, проведенні та контролі навчальної діяльності та розвиваються у взаємодії з професійними задачами у ході дослідницько-пошукової діяльності.

Методологічні засади дослідження на його конкретнонауковому рівні включають 2 підрівні: теоретико-педагогічний і теоретико-психологічний. Перший ґрунтуєтся на положеннях: теорії педагогіки партнерства, технології групової діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу. З точки зору теорії психології, підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП передбачає врахування положень психології навчального співробітництва, ефекту Рінгельмана, ієрархії потреб А. Маслоу і теорії діяльності. Теоретичні положення дослідження, обрані на конкретнонауковому рівні методології підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з ООП передбачають, що: 1) викладач і студенти вважаються добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат, що взаємодіють на засадах: поваги до особистості, доброзичливості і позитивного ставлення, довіри у відносинах, діалогу, взаємодії, взаємоповаги, розподіленого лідерства (проактивності, права вибору та відповідальності, горизонтальності зв’язків), принципів соціального партнерства (рівності сторін, добровільності прийняття зобов’язань, обов’язковості виконання домовленостей), а також активного включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань; 2) студент – це добровільний і зацікавлений соратник та однодумець викладача, рівноправний учасник освітнього процесу, співвідповідальний за його результати; 3) викладач грає роль керівника, фасилітатора, консультанта і співучасника освітнього процесу, що має забезпечити оптимальне навчально-пізнавальне середовище, умови для продуктивної навчально-комунікативної діяльності студентів та контроль її результатів; 4) пріоритетною формою організації навчального процесу є взаємодія у малих групах, що є культуровідповідним способом взаємодії, де забезпечується активність усіх учасників; 5) ефективність форм організації навчання визначається кількістю навчальних цілей (за таксономією Б. Блума), що досягаються на занятті; 6) до навчального процесу доцільно включати навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну форми діяльності (що реалізують семіотичну, імітаційну та соціальну моделі навчання); в основі навчальної взаємодії викладача і студентів лежить співробітництво, тобто взаємопов'язані дії, спрямовані на досягнення загальних цілей із взаємною вигодою для взаємодіючих сторін; 8) можливість професійної та творчої самореалізації студентів на заняттях зумовлюється задоволенням їх потреб нижчих рівнів (зокрема: у безпеці, спілкуванні, підтримці, можливості виявляти та отримувати прихильність, визнання та повага), що зумовлює побудову і підтримання викладачем відповідного психологічного мікроклімату; 9) смисл навчання студентів полягає у їх практичній підготовці до професійно- педагогічної діяльності, що зумовлює її практикоорієнтований характер.

На технологічному рівні в основі підготовки студентів до роботи зі старшокласниками з особливими освітніми потребами знаходиться низка методів, прийомів, форм, моделей і засобів навчання. Серед перших двох – технологія "інтерактивна майстерня", методи симуляції, Сократа, проектів, кейсів, прийоми розвитку критичного мислення та деякі інші методи. Серед форм підготовки вирізняються: парна та групова форма, а також індивідуальна робота під керівництвом учителя.

# РОЗДІЛ 2

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

**2.1. Відбір і структурування змісту практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

Розглянемо детальніше зміст зазначених вище модуля та дисципліни, а також їх трансформацію за результатами констатувального етапу експерименту .

Модуль "Врахування особливих освітніх потреб" апробувався у двох режимах: за традиційною моделлю, тобто аудиторно, без використання ІКТ; а також – у віртуальному режимі. Крім того, зважаючи на недостатньо високі результати проведеного пробного навчання, його структурно-змістові характеристики було вдосконалено.

Зміст навчального процесу у ході пробного навчання було структуровано відповідно до вимог Програми дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови"до модуля "Врахування особливих освітніх потреб".

Попередньо до організації та проведення формувального етапу експерименту зі студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти, нами було укладено Навчальну програму та Силабус дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами".

Вивчення дисципліни передбачалось у змішаному режимі – студенти займалися в аудиторії та користувались віртуальним класом у віртуальному навчальному середовищі Edmodo. Тематика занять з дисципліни залишалась незмінною упродовж всього експериментального дослідження.

Навчальний процес проводився у 4 етапи. На *першому*, орієнтувально- мотивуючому *етапі* (практичні заняття 1-4), передбачалось засвоєння студентами основного термінологічного апарату дисципліни, історичних, правових і соціокультурних аспектів підготовки, та формуваання ставлення до проблематики навчання учнів з ООП. *Другий етап* (ознайомлювально- підготовчий, заняття 5-8) включав ознайомлення з низкою питань, що дозволило студентам зрозуміти специфіку навчання старшокласників з ООП, *третій* (інтерактивно-проєктувальний, заняття 9-15) передбачав поглиблення знань, напрацювання вмінь, стратегій і початкового досвіду навчання ІМ старшокласників з ООП різних категорій у ході інтерактивного розв'язанням кейсів, що презентували проблемні педагогічні ситуації. Нарешті, *четвертий* (самостійно-проектувальний етап, заняття 16) давав студентам можливість продемонструвати сформованість знань, умінь і стратегій в індивідуальній роботі над кейсом. Ціннісні орієнтації та особистісні риси студентів формувались упродовж усього курсу підготовки в ході оцінювання справедливості / несправедливості певних історичних і соціально-культурних явищ, правомірності / неправомірності освітніх ініціатив, а також корисності / шкідливості для учнів з ООП способів вирішення завдань навчального процесу та ефективності / неефективності розв'язання проблемних ситуацій.

Основною технологією навчання були інтерактивні майстерні. У їх складі для вирішення окремих завдань використовувались різноманітні методи (що будуть прокоментовані далі), до яких додавались кейси та веб-квести, а також тести, онлайн-голосування тощо, що не виходили за межі тематики занять.

Засобами контролю сформованості теоретичного компоненту інклюзивної компетентності студентів у навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами були поточні та модульна контрольна робота. Сформованість у студентів практичного компоненту інклюзивної компетентності виявлялась за результатами розв'язання студентами кейсів (та за індивідуальним бажанням – веб-квестів). Рівень психологічного компоненту інклюзивної компетентності оцінювався студентами на основі запропонованих оцінних шкал 1-3.

**2.2. Технології, методи та форми практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

Відповідно до Навчальної програми та Силабусу дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" до її складу входило 8 лекційних і 8 практичних занять. З метою підвищення ефективності навчального процесу, було вирішено відмовитись від лекційної форми засвоєння теоретичного матеріалу, комбінуючи натомість різні форми й методи роботи в межах практичних занять упродовж всього курсу. В основі занять дисципліни було покладено технологію *інтерактивних майстерень,* що вважалась організаційною формою і комплексним методом навчання. Розглянемо її сутність та особливості використання.

І. Поняття "педагогічна майстерня" (від франц. "atelie" – майстерня) було запропоноване учасниками "Французької групи нової освіти" (GFEN) у 20-30 роках ХХ століття, що відстоює ідеї виховання вільної "інтелектуально емансипованої" людини, здатної критично мислити, визволеної від фатальності, догм і спрямованої на творчий саморозвиток. У дослідженні майстерня розглядається як навчальна технологія – тобто комплексний метод засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни807, тобто її тем і пов'язаних з ними проблем. Технологія "педагогічна майстерня" реалізується ситуативно доцільними активними та інтерактивними методами / прийомами, що дозволяють студентам критично осмислювати інформацію та творчо вирішувати запропоновані проблеми та завдання. Майстерня має низку особливостей.

1. Роль учителя та учня / викладача і студента.

Педагог (майстер) повинен:

* перейти від повідомлення знань до організації їх самостійного здобуття учнями / студентами за допомогою методів критичного мислення;
* бути не авторитарним наставником, а "скульптором", що ставиться до учня / студента як до рівного та гнучко сприяє його розвитку;
* так впливати на особистість учня / студента, що дозволить їм самостійно створити, намалювати, висловити власну думку тощо.

Учасник майстерні, має:

* знаходитись в активній пізнавальній позиції, використовувати свій потенціал, самостійно будувати свої знання. Для цього навчальний матеріал має бути проблемним, навіть парадоксальним;
* розвиватися як самостійна, творча, відповідальна, конструктивно озброєна особистість;
* пробувати себе в нехарактерних видах діяльності. Це можливо за умови застосування активних методів навчання.

1. Вибір методів і форм роботи. Педагогічна майстерня характеризується такими *рисами*:
2. Процес побудови знань організується в умовах максимального наближення до реального досвіду збагнення світу.
3. Процес пізнання рухається від усвідомлення особистого досвіду до досвіду національної й загальнолюдської культури в діяльності.
4. Навчання проходить у діалогічному форматі – учасники обмінюються думками, знаннями, досвідом, відкриттями у процесі чергування індивідуальної, групової та парної роботи.
5. Результатом роботи в майстерні є не тільки знання чи вміння, але й їх отримання як результату співтворчості.
6. В основі педагогічної майстерні лежить проблемне навчання, напрям якого визначається не лише вчителем, але й суб'єктами навчання, що створює можливості для самореалізації та соціалізації.

3. Структура.

А. Ковальчукова вважає, що педагогічна майстерня складається з:

* індуктора;
* системи завдань;
* рефлексії.

Під *індуктором* розуміється методичний прийом, що забезпечує "наведення на проблему", згорнутий смисл теми. Це може бути проблемна ситуація, неочікуване запитання, незакінчене речення, казка тощо, що мотивує творчу діяльність кожного з учасників. Індуктор має викликати в учасників психічно-питальний стан, що вимагає відкриття (засвоєння нових знань про предмет, способи або умови виконання дій). Його функціями є:

* сприяти актуалізації життєвого досвіду кожного учасника;
* знімати внутрішні перепони для включення у діяльність;
* надавати можливість вибору варіантів його виконання;
* створювати ефект новизни й мати емоційну принадливість;
* мати внутрішній зв'язок із основною ідеєю і надметою майстерні.

Система завдань на основному етапі педагогічної майстерні може включати такі методи і прийоми:

* метод символічного бачення – встановлюється зв'язок між об'єктом і його символом у графічній, знаковій, словесній чи іншій формі;
* метод порівняння версій – порівняння знайденого власного варіанту вирішення проблеми з культурно-історичними аналогами;
* метод "Якби…" – опис того, що відбудеться з ситуацією чи в світі, якщо щось суттєве зміниться;
* метод самостійного конструювання визначень понять – перше визначення дається на основі актуалізації наявних знань, а друге – після ознайомлення з контекстом, різними словниками тощо;
* метод "ключових слів" – читається текст, у ньому підкреслюються ключові слова, за якими учасниками інтерпретується його смисл;
* метод евристичного дослідження – вибирається та досліджується природний, культурний, науковий, словесний чи інший об'єкт за схемою: мета дослідження, план роботи, факти про об'єкт, досліди та нові факти, проблеми і запитання, версії відповідей, рефлексивні судження);
* метод конструювання запитань – постановка запитань до об'єкта, що вивчається, за схемою: пред'явлення об'єкта дослідження; конструювання, озвучування та фіксація всіх запитань на спільному аркуші паперу в кожній

малій групі, обмін аркушами між групами, експертиза і відбір "найякісніших" запитань, їх взаємоаналіз та пошук відповідей;

* метод смислового бачення – розширення уявлень про об'єкт від вузькопредметного до філософського, заміна акцентів засобами постановки неочікуваних запитань;
* метод смислових асоціацій за схемою: вибір слова чи слів, запис слів-асоціацій до них, виконання завдань (наприклад, дати визначення поняттю за записаними словами, вибір з них ключового слова, написання за ними мініатюри тощо);
* метод вживання – уявне втілення в об'єкт шляхом уявлення чуттєво- образних і розумових уявлень (щоб відчути і зрозуміти його зсередини), при чому думки, відчуття є евристичним освітнім продуктом, що може бути виражений у словесній, знаковій, руховій, музичній чи художньо-образній формі;
* метод образного бачення – емоційно-образне зображення чи відтворення об'єктів (намалювати щастя, домалювати картину за фрагментом);
* метод читання з нотатками – діалог з автором тексту шляхом нотаток на полях про згоду, незгоду, а також запитання, що виникли;
* прийом "товсте і тонке" запитання – за схемою: читається текст, до нього складаються і записуються запитання, з них відбираються "товсті" (що вимагають обдумування) і "тонкі" (на які можна відповісти однозначно), "товсті" запитання презентуються в класі, що формує основу для обговорення;
* прийом "закінчи речення" – закінчення речень за схемою: з тексту виписується ключове речення, яке необхідно закінчити, попередньо ознайомившись з самим текстом. Далі відбувається ознайомлення з авторським оригіналом речення та рефлексія;
* прийом "панель" – можливість усім висловити свою точку зору, рішення проблеми чи відповідь на запитання за схемою: стільці розставлені

півколом біля дошки; всі, хто хочуть висловитись, виходять, говорять і сідають там; ті, хто висловився можуть сісти на своє місце в класі.

Дії учасників майстерні на середньому етапі роботи розподіляються на:

* самоконструкцію – індивідуальну роботу над запитанням, проблемою, діалог з самим собою;
* соціоконструкцію – побудова продукту, розв'язання проблеми у групі, конструювання групової точки зору тощо;
  + реконструкція – пошук і створення нових варіантів відповідей, тексту, правила, визначення, закону, формули тощо;
  + розрив – усвідомлення неповноти, невідповідності наявних знань новим, внутрішній конфлікт, перехід до нового усвідомлення явища;
  + афішування – оприлюднення своєї точки зору, розв'язку проблеми тощо на загальне обговорення816.

Нарешті, рефлексія передбачає висловлення почуттів, що виникли під час майстерні, самоаналіз, аналіз руху власної думки тощо.

Оскільки текст написаний від першої особи, студенти можуть відчути себе в ролі людини, що є персоною non grata в суспільстві, від якої відрікається сім'я. Це складає психологічне та розумове підґрунтя для перегляду ними свого ставлення до осіб з інвалідністю у ході освоєння теми заняття. Після індуктора

майстерня передбачає запровадження трьох методів: "Ключових слів", "Якби…" та евристичного дослідження, а на етапі рефлексії студентам пропонується сформулювати свою модель інвалідності. Оскільки тема, присвячена моделям інвалідності, вивчається пізніше, то рефлексія студентів у даному випадку закладає відповідну аксіологічну основу для її подальшого вивчення.

Зважаючи на те, що в розроблених майстернях соціоконструкція значно переважає над самоконструкцією, вони були названі "інтерактивними".

Використання педагогічних майстерень має низку переваг. Вони створюють умови для творчого розвитку особистості вчителя в процесі його професійної діяльності, сприяють формуванню здатності моделювати власний педагогічний досвід та експериментально перевіряти ефективність розробленої моделі. Майстерні сприяють розвитку толерантності, відповідальності, колегіальності студентів, мотивують їх на обмірковування й обговорення буттєвих ціннісних орієнтацій.

Як показав досвід запровадження інтерактивних майстерень, вони сприяють забезпеченню активізації навчального процесу. У традиційному лекційному занятті засвоєння теоретичного матеріалу проходить на перших двох рівнях за таксономією освітніх цілей Б. Блума (запам'ятовування і розуміння). Водночас навчальна діяльність студентів в інтерактивних майстернях охоплює всі 6 рівнів. Розглянемо типи навчальних завдань, що виконувались студентами у ході засвоєння матеріалів перших теоретичних ("лекційних") занять, на кожному з рівнів таксономії Б. Блума.

Заняття 9-16 дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" також передбачали запровадження інтерактивних майстерень. Методологічною основою їх використання є теорія соціального конструктивізму.

У межах технології інтерактивних майстерень використовувалися й інші методи, ефективність яких була встановлена в результаті опитування. Відбір викладачів проводився за критерієм наявності в них досвіду викладання дисципліни "Методика навчання (основної) іноземної мови". Метою проведення анкетування було виявлення найефективніших форм, методів і моделей (режимів) навчання вказаної дисципліни. Як показали результати анкетування, серед найефективніших методів (100% виборів) вирізнялись: методи проектів, майстерень і сократівський. Високу оцінку (81%) одержав метод проблемного викладу та симуляції. Найефективнішою формою організації навчального процесу була визнана міні-лекція в поєднанні з груповими формами навчання (100% виборів). Модель / режим змішаного навчання був одностайно визнаний *найефективнішим* (100% виборів).

Метод проблемного викладупередбачає створення проблемної ситуації та організацію її спільного розв'язання. Викладач ознайомлює студентів з проблемою вже на початковому етапі заняття. Цю роль відіграє індуктор в описаній вище структурі педагогічної майстерні.

1. Сократівський методпередбачає ведення діалогу між учасниками заняття з метою виявлення істини, яка не дається в готовому вигляді. Метод застосовується за допомогою використання таких видів запитань, як:
   * запитання, що уточнюють;
   * запитання про появу запитання чи проблеми;
   * запитання-припущення;
   * запитання про причини і докази;
   * запитання про походження і витоки;
   * причинно-наслідкові запитання;
   * запитання, що презентують точки зору.

Метод використовувався на всіх етапах організації інтерактивних майстерень.

1. Метод симуляції був винайдений у Франції в 70-х роках ХХ сторіччя. Він передбачає імітацію реальної ситуації, широко використовується у професійній підготовці та є активним та інтерактивним за своєю природою. У нашому дослідженні *функціями* його застосування були:
2. Надати студентам можливість відчути себе в ролі старшокласників з інвалідністю, щоб зрозуміти, які обмеження, можливості та ОПП вони мають.
3. Дозволити їм спробувати себе в ролі вчителя інклюзивного класу, якому потрібно вирішити проблемну педагогічну ситуацію. В даному випадку метод симуляції поєднується з кейс-методом.

Прикладом використання методу симуляції в першій функції є індуктор у складі інтерактивної майстерні. Неочікуваним, стимулюючим студентів до роздумів фактором є в даному випадку необхідність освоїти новий код письма та відчути себе людиною з дислексією та дисграфією. Послідовність роботи наступна:

1. Викладач задає студентам запитання на актуалізацію фонових знань за темою. Студентам пропонується відчути себе на місці учнів з дислексією та дисграфією.
2. Викладач пояснює мету та правила наступної роботи.
3. Викладач починає диктувати швидко і студенти просять уповільнити темп. Після першого речення вчитель питає: "Вам важко поки що звикнути до нового коду? Як ви реагуватимете, коли учень з дисграфією попросить вас уповільнитись?"
4. Друге речення викладач диктує повільніше і питає: "Вам стало простіше? Ви відчуваєте, що починаєте звикати? Так само ваші учні з дисграфією будуть поступово звикати до правильного написання та читання".
5. Після написання третього речення вчитель просить студентів прочитати написане. Коли студенти читають, він каже: "Якби ви спробували прочитати цей текст 10 хвилин тому, вам було б дуже важко, але зараз ваш мозок адаптувався. За таким самим принципом поступово адаптуються й учні з дислексією".

Використання методу симуляції у другій функції сприяє розвитку у студентів професійно-педагогічних умінь і привласнення ними стратегій вирішення педагогічних завдань і розв'язання проблемних ситуацій. Студенти розподіляються на групи по 4 і читають інформацію:

1. про дислексію та її форми;
2. про вправи, що мають корекційний вплив на кожну з форм;
3. про дисграфію та її форми;
4. про вправи, класифіковані відповідним чином.

Після цього студенти коротко переказують інформацію один одному в малих групах і розв'язують кейси. На етапі рефлексії вони діляться сформованими на занятті переконаннями щодо можливості розвитку комунікативних умінь учнів з дислексією на дисграфією.

1. Кейс-метод (англ. "case method", "case-study" – кейс-метод, кейс-стаді, метод конкретних ситуацій) – це метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій. Його сутність "полягає в самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері. Визначають кейс-технологію як "різновид дистанційної технології навчання, оснований на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчально-методичних матеріалів і їх розсилці для самостійного вивчення студентами при організації регулярних консультацій з викладачами-тьюторами традиційним чи дистанційним способом.

Як і метод симуляції, кейсовий метод сприяє підвищенню практичної орієнтації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП.

У нашому дослідженні було розроблено кейси до практичних занять, у яких студенти мають проаналізувати педагогічну проблемну ситуацію, пов'язану з навчанням учнів з ООП. Кейси складаються з *4 частин*: ситуація кейсу; пояснення вимог до розв'язання; алгоритм і структура роботи; оцінна рубрика.

Методологічною основою використання кейсів (як і проектів) є філософія неопрагматизму. Водночас вони не реалізують філософію "learning by doing" (навчання через дію), оскільки остання визначається як "навчання, що відбувається за рахунок повторюваного виконання завдання з попередньою інструкцією чи без неї". Виконання кожного кейсу дозволяє студентам творчо застосувати наявні у них знання та стратегії, формуючи особистісні риси, вміння та досвід квазіпрофесійної діяльності.

Що стосується проектного методу, то він був реалізований у розробці та використанні веб-квестів, призначених для навчання студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за модулем "Врахування особливих освітніх потреб" і буде прокоментований у наступному підрозділі.

ІІ. Розглянемо детальніше форми навчання, що реалізують систему підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП. Як показало опитування викладачів дисципліни "Методика навчання (основної) іноземної мови", що згадувалось вище, найефективнішими з форм професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови є:

* дискусійні групи (100%-й вибір найвищого балу);
* мозаїчне навчання (100%-й вибір найвищого балу);
* перехідні групи (81%-й вибір найвищого балу).

1. Дискусійні групи (buzz groups) – це невеликі групи (від 2 до 15 осіб), що утворюються в результаті поділу великих груп, які … активно обговорюють запитання, проблеми, теми чи шукають конкретну інформацію.

Дискусійні групи мають *переваги*, зокрема вони:

* дозволяють всім учасникам висловити свої ідеї;
* дозволяють зібрати інформацію для групової дискусії;
* використовуються для розгляду протиріч;
* дозволяють учасникам навчиться співпрацювати. Дискусійні групи мають і *недоліки*:
* їх ефективність залежить від поведінки та віку учасників;
* у великих групах дискусії займають забагато часу.

Як показує проведене дослідження, використання дискусійних груп доцільне на двох перших етапах інтерактивних майстерень (в ході запровадження індуктора та серії завдань), а рефлексію доцільно проводити фронтально. При цьому кількість учасників дискусійних груп залежить від конкретного завдання. Проте, відповідно до ефекту Рінгельмана, описаного в п. 1.3, ефективність роботи кожного студента найвища в малих групах, де кількість учасників найменша.

1. Мозаїчне навчання (jigsaw learning) – це форма роботи, при якій учасники розділяються на групи, в яких кожен вивчає одну частину матеріалу, а потім переказує її іншим учасникам. Користь даної форми полягає в тому, що студенти повинні уважно й активно прочитати свою порцію матеріалів заняття, щоб бути спроможними переказати основну ідею в малій групі. Необхідність виконувати практичні завдання з використанням усієї інформації в тих самих малих групах дозволяє продовжити інформаційний обмін і поглибити розуміння матеріалу. Дана форма засвоєння інформації є ефективною альтернативою всіх форм лекційної подачі матеріалу. Водночас, вона має й певні недоліки, зокрема:

* бажання студентів переказати всі деталі з власними прикладами призводить до додаткових витрат часу;
* неспроможність окремих студентів швидко сприймати чи доступно переказувати прочитане може викликати непорозуміння в групі.

1. Перехідні групи(crossover groups) передбачають розподіл загальної групи на 2 чи декілька малих груп, між якими в певний момент відбувається обмін студентами. У нашому дослідження дана форма використовувалася з метою обміну результатами обговорення в малих групах. Альтернативою цієї форми роботи є організація зворотнього зв'язку у фронтальному режимі. Однак використання перехідних груп дозволяють зберегти навчальний час. Водночас, при цьому викладач не завжди встигає дізнатись, як проходить обговорення в кожній малій групі, тому недоцільно, щоб їх було більше 3-4.

**4.3.Електронні засоби практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

Основним засобом навчання студентів обох рівнів вищої освіти був розроблений навчальний посібник "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". Водночас, у ході експериментальної роботи було створено і використано декілька додаткових. Найважливішими серед останніх були віртуальні класи у віртуальному навчальному середовищі (ВНС) Edmodo, веб- квести на веб-платформі Zunal та інтерактивні вправи у конструкторі LearningApps. Розглянемо їх детальніше.

1. ВНС Edmodo– це веб-платформа, що була розроблена в США для використання в середній освіті, а тому вона має високий ступінь захисту

особистих даних учнів / студентів і широкий спектр можливостей для педагога. Середовище використовувалось в обох випадках:

* для навчання студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня модуля "Врахування особливих освітніх потреб" дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови";
* для навчання студентів І-ІІ курсів другого (магістерського) рівня дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами".

*Функціонал* ВНС дозволяє викладачеві:

* створювати необхідну кількість віртуальних навчальних класів і ділити їх на підгрупи;
* залучати до них студентів, надаючи їм зручні 3-крокові інструкції, що пропонуються на платформі та роздруковуються, чи запрошувати їх по електронній пошті;
* бачити список студентів, мати можливість нагадувати студентам за необхідності їх особисті паролі доступу до класу та коди класів; допускати чи не допускати до реєстрації в класі (у тому випадку, якщо код віртуального класу став відомий стороннім особам);
* розміщувати в класах будь-які інформаційні медіа-матеріали: друкувати текстові повідомлення, використовуючи для цього як англійську, так і українську мову; прикріплювати текстову, аудіо-, відео- чи графічну інформацію з ПК чи з Інтернету;
* створювати тести 6 типів ("Так / Ні", на вибір одного правильного варіанту, на вибір декількох правильних варіантів, на поєднання варіантів, на заповнення пропусків, на наведення короткої відповіді);
* встановлювати термін, до якого студентам потрібно написати тест, закривати чи не закривати доступ до нього після закінчення цього терміну та бачити дату і результат його виконання кожним студентом;
* визначати час, відведений на виконання кожного тесту;
* вирішувати, чи мають студенти можливість бачити правильні відповіді після виконання тестів;
* коригувати в опублікованих тестах систему оцінювання; час, відведений на виконання, та строки здачі;
* бачити результати виконання кожного з тестів у вигляді списку студентів, класного журналу з результатами всіх тестів та статистичних діаграм за запитаннями;
* додавати результати за усні чи письмові роботи у класний журнал, у якому середня оцінка розраховується за весь курс і (за необхідності) за будь-який період часу, визначений викладачем;
* додавати всі розміщені у віртуальному класі матеріали до бібліотеки і використовувати їх повторно чи зі змінами в будь-якому іншому класі;
* проводити голосування (наприклад, щодо дати призначення екскурсії);
* заохочувати студентів різноманітними відзнаками ("бейджами") за сумлінну працю.

ВНС Edmodo має низку додаткових *переваг*:

* наявність чату для спілкування зі студентами, куди вони можуть, зокрема, висилати виконані письмові роботи і отримувати оцінку;
* можливість коментування, що може бути використана для одержання зворотного зв'язку (наприклад, якщо студенти мають труднощі з розумінням завдання, якщо викладач хоче одержати відповідь щодо організаційного питання тощо);
* можливість використання та ПК та смартфоні онлайн, а також можливість завантажити додаток на електронний пристрій;
* інтуїтивність і простота використання (інтерфейс Edmodo подібний до фейсбуку за виключенням рекламних оголошень);
* безкоштовність.

Використання віртуального класу також дозволило вирішити проблему залучення до навчального процесу студентів, що навчались за індивідуальним планом. У класах в ВНС Edmodo, що використовувались нами у ході проведення науково-дослідної діяльності, було використано всі перераховані вище можливості.

Веб-квестяк метод і засіб навчання був розроблений доктором Б. Доджем, Т. Марчем, працівниками школи освітньої технології Сан Дієго та учасниками Консорціуму "Навчи вчителів". Б. Додж визначив поняття "веб-квест" як дослідницьке завдання, в якому вся інформація, з якою взаємодіють ті, хто навчається, чи її частина надходить з Інтернет-ресурсів і може доповнюватись відео-конференціями. На думку, Б. Доджа, результати застосування веб-квестів залежать від їх типу: короткострокового чи довгострокового. *Короткострокові веб-квести* займають 1-3 заняття, а *довгострокові* – від 1 тижня до декількох місяців. Автор вважає, що метою запровадження короткострокових веб-квестів є отримання та закріплення знань, вони дозволяють усвідомити та зрозуміти значний обсяг інформації. У свою чергу, довгострокові веб-квести націлені на поглиблення та уточнення знань. Їх результатом є здатність проаналізувати значний масив знань, трансформувати та використати їх для створення продуктів онлайн та офлайн. За дослідженням Р. Годвін-Джоунз, довгострокові веб-квести дозволяють продукувати документи, що містять, підсумовують та синтезують зібрану інформацію. Їх жанри можуть включати звіт, презентацію, анкету і веб-сайт. Г. Дудні, чию точку зору ми підтримуємо, заперечує, що веб-квести сприяють розвитку не лише розумових умінь нижчого порядку (т. зв. LOTS), але й критичне мислення (тобто розумові вміння вищого порядку або HOTS), до яких належить індукція, дедукція, порівняння, класифікація, аналіз, аргументування, абстрагування, аналіз точок зору тощо. Р. Дж. Марзано пропонує доповнений перелік вищих розумових умінь, що включають:

1. *Порівняння* (визначення і формулювання подібних і відмінних рис між речами).
2. *Класифікація* (групування речей за своїми властивостями на категорії, які підлягають визначенню).
3. *Індукція* (створення нових узагальнень чи принципів зі спостережень чи аналізу).
4. *Дедукція* (формулювання наслідків і умов на основі поданих принципів та узагальнень).
5. *Аналіз помилок* (визначення та формулювання помилок у своєму чи чийомусь способі мислення).
6. *Конструювання аргументації* (конструювання системи аргументів, що підтверджують чи доводять ствердження).
7. *Абстрагування* (виявлення та формулювання прихованої теми чи типу інформації).
8. *Аналіз точок зору* (виявлення та формулювання особистих точок зору на проблему.

Іншими словами, веб-квести будь-якого типу, що містять завдання з переліку вище, сприяють розвитку не лише нижчих, але й вищих розумових умінь.

Останнє тлумачиться науковцями як:

* процес створення прототипу, прообразу ймовірного чи можливого об'єкту;
* перетворення природних явищ у штучні предмети і процеси, що задовольняють людські потреби;
* розробка об’єкту, що не існує;
* вибір способу дій, підготовчі дії;
* компонент життєдіяльності людини, що дозволяє їй будувати своє життя раціонально і виконувати різноманітні види діяльності.

*Проєктування* розуміється як створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають орієнтовні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності педагога на основі професійно-особистісних цінностей.

Процес педагогічного проектування складається з 3 послідовних *етапів*:

* *попередній етап*: уточнення понятійного апарату стосовно об'єкту проектування, формування необхідної бази вихідних даних, аналіз правового та ресурсного забезпечення, наявності тимчасових та інших обмежень і т. д.

Якщо проектується модернізація існуючого педагогічного об'єкту, то в базу даних включаються результати аналізу стану і попереднього розвитку цього об'єкту;

* І (концептуальний) етап: розробляється стратегія та встановлюються принципи проектування, відбувається структуризація об'єкту, уточнення та декомпозиція генеральної ідеї;
* ІІ (технологічний) етап: розробляються організаційні механізми, способи та засоби, що дозволили б реалізувати концептуальний задум за наявних обмежень. На цьому ж етапі проводиться апробація створеного конструкту в експериментальних умовах.

Головним у педагогічному проектуванні є усвідомлення проектувальником індивідуальних і конвенціальних цінностей, які потрібно скоригувати чи принципово змінити. На думку автора, аспектами, що мають бути враховані, є:

* ціннісне самовизначення суб’єкта педагогічного проектування в поліпарадигмальному просторі педагогічної реальності;
* безумовне встановлення узагальненого конвенційно-ціннісного поля всіх суб’єктів педагогічного проектування;
* виявлення унікальних рис розвитку проектованого феномена через його системну якість і внутрішній потенціал саморозвитку при безумовному збереженні його цілісності;
* розуміння цілей проектування як похідних від системи цінностей, що лежить в основі самовизначення всіх суб’єктів проектувальної діяльності, тобто вторинних, неосновних, що містять в собі лише концентрований вираз результатів проектування.

Ціннісним орієнтиром проектування педагогічної взаємодії у межах нашого дослідження є забезпечення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство.

У ході використання веб-квестів самостійність студентів зростає незалежно від того, чи виконуються веб-квести аудиторно, у синхронному онлайн-режимі чи самостійно. При цьому викладач грає роль фасилітатора. За визначенням CEDEFOP – це особа, що виконує функції вчителя, викладача, наставника чи керівника та забезпечує засвоєння знань та вмінь шляхом створення сприятливого навчального середовища, а також, надаючи суб'єктам навчання рекомендації, зворотний зв'язок та допомогу протягом навчального процесу.

За класифікацією Б. Доджа існує 12 різновидів веб-квестів:

1. Переказові – учасники мають прочитати інформацію і викласти її вибірково чи в певному новому форматі, жанрі, стилі, чи з розрахунком на певного читача тощо. Від них вимагається робити висновки й узагальнювати інформацію.
2. Компілятивні – учасники мають прочитати декілька джерел інформації, вибрати лише потрібне і скласти з нього нове складне ціле (наприклад, меню в ресторані для людей певного віку чи стану здоров'я).
3. Загадкові (детективні) – учасники мають прочитати інформацію і розслідувати певний загадковий чи кримінальний випадок, користуючись нею. Передбачається, що вони синтезують інформацію з багатьох джерел.
4. Журналістські – учасники мають провести журналістське розслідування чи спростувати певну неправильну думку, яка є типовою для певного кола людей, і написати статтю.
5. Планувальні – учасники мають прочитати інформацію і спланувати певну подію, подорож тощо, враховуючи, наприклад, фінансові та транспортні умови, і далі обґрунтувати свій план.
6. Креативні (творчі) – учасники мають ознайомитися з ситуацією та вимогами до кінцевого результату веб-квесту і створити певний творчий продукт, що відповідає вимогам (вірш, казку, спектакль, радіо-п'єсу, тощо).
7. Спрямовані на досягнення консенсусу – учасники повинні вивчити інформацію, сформулювати свою позицію в певній проблемній ситуації та аргументи для її доведення. Далі в усній розмові з іншими учасниками веб-квесту вони мають висловити свою точку зору, вислухати іншу та дійти до розумного компромісу.
8. Переконуючі – учасники мають вивчити інформацію, сформулювати свою позицію в певній проблемній ситуації та аргументи для її доведення. Далі в усних дебатах вони мають переконати супротивників та інших учасників у своїй правоті.
9. Спрямовані на самопізнання – учасники мають ознайомитися з методиками досліджень (найчастіше психологічних) і вивчити певні аспекти своєї особистості (чи особистості іншої особи) з метою, наприклад, професійного самовизначення.
10. Аналітичні – учасники читають інформацію і аналізують її, часто використовуючи прийоми критичного мислення (наприклад, порівнюють за допомогою діаграми Венна). Передбачається, що вони коментують значення одержаних даних.
11. Спрямовані на вироблення оцінки – учасники мають ознайомитися з низкою рішень, варіантів і оцінити їх. Передбачається, що вони можуть розставити варіанти від найліпшого до найгіршого (чи навпаки) та обгрунтувати свою точку зору.
12. Науково-дослідницькі – учасники знайомляться з проблемою і висувають гіпотезу щодо її пояснення чи рішення. Потім вони проводять певне дослідження, іноді використовуючи певне обладнання, вивчають інформацію, рахують, читають дані з додаткових джерел і складають науковий звіт.

У кожному з указаних кейсів запропонована проблемна ситуація, описано дії дитини, вчителя, однокласників і подекуди батьків. Кожна ситуація потребує плану дій з метою покращення навчальних досягнень дитини та психологічного мікроклімату в класі.

Рішення розробляти веб-квести навколо кейсів з метою забезпечення їх практичної орієнтації зумовило вибір *планувального типу* веб-квестів. У тексті розроблених веб-квестів було також використано тести, створені засобами веб- конструктора та освітньої платформи LearningApps. Конструктор дозволяє створювати та розміщувати різновиди інтерактивних вправ. Метою розробки та використання вправ у межах веб-квестів було забезпечення міцності засвоєння знань студентів.

Характеристики веб-квестів**,** що можуть використовуватись як засіб і метод підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з ООП**.** Проведене дослідження дозволило виокремити наступні характеристики, що видаються суттєвими для розробки чи відбору веб-квестів, прийнятних для підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з ООП:

* практична орієнтація – тобто включення у зміст веб-квестів необхідність дослідження методів, систем, програм і нормативних вимог, що стосуються навчання учнів з ООП з використанням конкретних прикладів та випадків;
* холістичність – тобто обов'язковий розвиток вищих і нижчих розумових умінь у результаті засвоєння студентами інформації та наступного вирішення з її допомогою квазіпрофесійних проблем;
* про-інклюзивність – спрямованість на подолання сегрегаційної ментальності майбутніх учителів ІМ;
* всебічність – тобто забезпечення вчителів усією важливою

науковою інформацією за темою веб-квесту;

* про-активність – тобто засвоєння необхідних засобів і процедур вирішення проблем, пов'язаних з навчанням учнів з ООП в інклюзивному класі;
* предметна специфіка – тобто врахування у змісті веб-квестів специфіки вивчення предмета "Іноземна мова".

# РОЗДІЛ 3

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами

**3.1.Організація пробного практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

У зв'язку з недостатністю наукових досліджень, присвячених практикоорієнтованому навчанню старшокласників з ООП, виявленою в ході розробки методологічних засад і концептуальних основ підготовки майбутнього вчителя ІМ в нашому дослідженні, було вирішено організувати та провести пробне навчання англійської мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. Ця група дітей була обрана, зважаючи на те, що дане захворювання має широкий спектр клінічних проявів, що належать до всіх категорії інвалідності та призводять до виникнення відповідних особливих освітніх потреб. Водночас, діти з ДЦП можуть мати й інші ООП.

Пробне навчання включало в себе 3 етапи: констатувально- організаційний, формувальний та аналітичний. Програмою пробного навчання на констатувально-організаційному та формувальному етапах було охоплено: 16 учнів з особливими освітніми потребами, їх батьки / опікуни, 2 учителів англійської мови (крім експериментатора) та 3 студентів старших курсів, що виконували функцію асистентів учителя (експериментатора).

На аналітичному етапі проводився аналіз, інтерпретація та узагальнення одержаних результатів.

Пробне навчання було організоване з *метою* розробки моделі практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП на основі дидактичних і методичних передумов. Зважаючи на характер цільової групи пробного навчання, було висунуто наступні *завдання*:

* вивчити та узагальнити особливості цільової групи учнів;
* проаналізувати сучасний стан навчання ІМ учнів з ДЦП;
* створити експериментальну групу учнів з ДЦП для проведення пробного навчання, дослідити рівні їх володіння ІМ та проаналізувати отримані результати;
* систематизувати обмеження та особливі освітні потреби учнів;
* вивчити цінності (навчальні та професійні інтереси, схильності, установки учнів експериментальної групи);
* визначити основні та додаткові засоби навчання;
* скласти плани занять і організувати пробне навчання;
* розробити модель практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з особливими освітніми потребами;
* організувати пробне практикоорієнтоване навчання ІМ;
* проаналізувати фактори, що підвищують та знижують ефективність навчального процесу;
* скласти рекомендації щодо ефективної реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з особливими освітніми потребами.

*Завданнями* констатувально-організаційного етапу пробного навчання було вивчення особливостей старшокласників з ДЦП, існуючого стану їх навчання ІМ за різними формами освіти, а також планування та організація пробного навчання.

1. Вивчення особливостей старшокласників з ДЦП. У ході вирішення даного завдання було встановлено сутність поняття "дитячий церебральний параліч", описано класифікацію його форм, проаналізовано особливості кожної з них за схемою: особливості функціонування опорно-рухового апарату, психічного розвитку, усного та писемного мовлення, зору та слуху. Підсумовано інформацію про можливості соціальної інтеграції та особливості середньої освіти дітей з кожною формою ДЦП.

Проведений аналіз літератури дозволив *систематизувати обмеження*, що існують у старшокласників, хворих на ДЦП, та прогнозувати їх *особливі освітні потреби* за клінічними проявами захворювання. Для класифікації останніх було вирішено представити їх у вигляді таблиць, у яких вони будуть співвіднесені з іншомовними компетентностями, що за чинними освітньо-нормативними вимогами мають розвиватись у старшокласників у процесі навчання іноземної мови.

Очевидно, що в ході її розвитку відповідна інформація презентується учням у вигляді матеріалів, призначених для:

* *візуального сприймання*: тобто текстів, діалогів, виразів, правил і т.п. для читання / ілюстрацій, схем, моделей, карт тощо для ознайомлення);
* *слухового сприймання*: аудіозаписів / усного мовлення вчителя чи іншої особи, призначених для прослуховування;
* *аудіовізуального сприймання*: наприклад, відеозаписів для перегляду.

В даному випадку вчитель має спочатку задіяти учнів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (читанні та аудіюванні). Закріплення ж знань соціокультурного характеру та розвиток відповідних навичок і вмінь можливі завдяки участі учнів у продуктивних видах мовлення (тобто в говорінні та письмі).

Що стосується *загальнонавчальної компетентності*, то її визначення відсутнє у вказаних вище Програмах і Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. У словнику ж методичних термінів вона тлумачиться як *здатність користуватися раціональними прийомами розумової праці, самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраною спеціальністю* 874. Тому, на нашу думку, її розвиток залежить, в першу чергу, від *інтелектуальної збереженості* хворої дитини, здатної чи нездатної виробити вказані прийоми. Що стосується обмежень у їх використанні, то вони визначаються клінічними проявами ДЦП у кожному конкретному випадку.

Підсумовуючи, можна зробити висновки, що обмеженняу вивченні іноземної мови старшокласниками, хворими на різні форми ДЦП, розподіляються на 6 груп за відповідними клінічними проявами захворювання. Найширше представлені обмеження, пов'язані з порушеннями опорно-рухового, мовленнєвого апарату та зору. Порушення слуху та інтелекту виражаються в різному ступені їх зниження чи затримки розвитку (в останньому випадку), проте це не применшує їх потенційного негативного впливу на результати навчання. Остання, шоста, група поєднує в собі клінічні прояви захворювання, що можуть бути віднесені одночасно до декількох груп, оскільки вони представляють патологічні реакції тіла на порушення мозкової діяльності.

Отже особливі освітні потребиучнів можна також розділити на 6 груп:

1. Потреба в адаптації засобів навчання та навчального середовища.
2. Потреба в адаптації / модифікації змісту освіти у відповідності до

*розумових можливостей* учнів.

1. Потреба в адаптації / відборі методів і форм навчання, що були б доступними для учнів з *мовленнєвими порушеннями* і сприяли б їх полегшенню.
2. Потреба в адаптації навчальних матеріалів, а також адаптації / відборі методів і форм навчання, що були б доступними для учнів з порушеннями *зору*.
3. Потреба в адаптації навчальних матеріалів, а також адаптації / відборі методів і форм навчання, що були б доступними для учнів з порушеннями *слуху*.
4. Потреба в психолого-педагогічному та медичному супроводі навчання.

На цьому ж етапі пробного навчання було відібрано електронні застосунки, що можуть бути використані як допоміжні засоби навчання ІМ старшокласників з ДЦП.

* + поміж інших варіантів відповідей, 23 рази (34,3%) було зазначено, що знання ІМ дозволяє учням з інвалідністю *дружити та спілкуватися з іноземцями*; 20 разів (29,9%), що метою вивчення мови є *подорожі / реабілітація за кордоном*; 9 разів (13,4%), що вивчення ІМ потрібне для *читання книг і перегляду фільмів*; 7 разів (10,5%), що метою вивчення ІМ є *потенційне онлайн працевлаштування в іноземних компаніях*; 7 разів (10,5%), що вони могли б *навчатись за кордоном* чи *працювати, використовуючи ІМ*; та 1 раз (1,5%) – що це *корисне заняття* для дитини;
  + серед складових навчального процесу, що, на думку батьків, вимагають вдосконалення, було обрано: *методи навчання* (23 рази / 46%), *кількість годин* (12 разів / 24%), *підручники* (5 разів / 10%), *обладнання середовища* (5 разів / 10%), *місце навчання* (5 разів / 10%).

Із проведеного анкетування можна зробити такі попередні *висновки*:

* + більшість учнів з ДЦП навчається за індивідуальною формою та вивчає ІМ;
  + їх основними цілями вивчення ІМ є можливість дружити і спілкуватися з іноземцями, а також подорожувати та реабілітуватися за кордоном;
  + найменш адаптованими до особливих освітніх потреб учнів з ДЦП є, на думку батьків, методи навчання ІМ та кількість навчального часу, відведеного на її вивчення.

За результатами заповнення вступної анкети для учнів було з'ясовано, що з 9 старшокласників з ДЦП двоє – ніколи не вивчали ІМ у зв'язку з інтелектуальними порушеннями. Решта вивчали ІМ у школі протягом 5-7 років. Ці учні самостійно виконали Кембридзький лексико-граматичний он-лайн тестз метою виявлення їх рівня володіння мовою. Як показали його результати, 50% учнів з ДЦП знаходились на рівні, нижчому за А1, а 50% – на рівні А1+, що свідчить про недостатню результативність попереднього навчання. Для уточнення рівня володіння ІМ зі старшокласниками було проведено усну співбесіду, протягом якої вони намагалися розповідати про себе та відповідати на елементарні запитання англійською мовою. Її результати підтвердили результати тестування.

З метою виявлення *потенційних можливостей* учнів у вивченні ІМ було розроблено і запроваджено тестування розвитку комунікативної компетентності в українській мові (оскільки значна частка учнів не вивчали ІМ) і стану розвитку мислення. Він складався з таких частин:

а) читання тексту українською мовою з подальшою відповіддю на запитання до нього;

б) виконання мовних завдань: підбір синонімів, антонімів до слова, виправлення орфографічних помилок у словах, підбір до двох прикметників третього (в потрібному ступені порівняння);

в) прослуховування гумористичних текстів-небилиць (озвучених експериментатором) із фактичними і логічними помилками з їх подальшим виправленням учнями;

г) написання трьох речень про свою маму українською мовою;

*Метою* проведення тесту було виявлення здатності учнів:

* + засвоювати мовний матеріал (лексична, граматична, орфографічна та семантична компетентності (ЛГОСК));
  + читати та розуміти прочитане (компетентність у читанні (КЧ));
  + розуміти інформацію на слух (аудитивна компетентність (АК));
  + висловлювати свої думки у писемному мовленні (писемномовленнєва компетентність (ПК));
  + висловлювати свої думки в усному мовленні (усно мовленнєва компетентність (УК));
  + аналізувати, порівнювати та оцінювати інформацію, робити висновок про її вірогідність (критичне мислення (КМ))

**3.2. Дослідження стану практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку** **з особливими освітніми потребами**

Додатково до пробного практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП було організовано та проведено низку досліджень. Відповідно до завдань, що вирішувались, їх було умовно розподілено на констатувальний, формувальний та аналітичний етапи.

На *констатувальному етапі* було вирішено такі завдання:

1. проведено анкетування з метою виявлення стану сформованості інклюзивної компетентності педагогів за теоретичним, практичним і психологічним показниками інклюзивної компетентності засобами використання анкет учителя та усної бесіди;
2. встановлено взаємовідношення указаних показників та стажу роботи вчителів;
3. проведено анкетування директорів ЗЗСО.

На *формувальному етапі* було проведено пробне навчання працюючих учителів, спрямований на їх підготовку до практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП (по 2 заняття в кожній групі) з метою перевірки ефективності обраних методів, форм і засобів. У ході дослідження проведено спостереження, анкетування та усну бесіду з учителями, а також виявлено їх позиції щодо найдоцільніших форм і методів їх бажаної професійно- педагогічної підготовки.

У ході проведення *аналітичного етапу* дослідження було проаналізовано, систематизовано та узагальнено результати пробного навчання, спостереження, бесід та анкетування вчителів ІМ.

Розглянемо детальніше результати проведеного дослідження.

Констатувальний етап**.** було проведено анкетування вчителів англійської мови ЗЗСО (що проходили курси підвищення професійної кваліфікації) з метою виявлення їх досвіду, знань, умінь і професійних потреб у контексті навчання учнів з ООП засобами анкет учителя. Як виявило анкетування , у педагогів не виявилось ні достатнього досвіду навчання дітей з інвалідністю, ані відповідних знань чи вмінь. У всіх педагогів практично відсутній досвід навчання учнів зі сліпотою та глухотою, низькі показники досвіду навчання учнів з розумовою відсталістю, що пояснюється тим, що діти цих категорій, як правило, вчаться у спецшколах.

Водночас, показники досвіду навчання обдарованих учнів та дітей з порушеннями поведінки є вищими у всіх учителів ІМ. Це пояснюється тим, що дані групи дітей здебільшого навчаються в ЗЗСО.

Анкетування виявило також наявність у вчителів негативного досвіду навчання учнів з ООП.

Як можна помітити, вчителі з досвідом понад 30 років практично не мають негативного досвіду навчання учнів з ООП, що може пояснюватись високою самооцінкою їх професійної компетентності. Виключення становить навчання учнів з розладами поведінки. Найбільше занепокоєння у вчителів із досвідом роботи від 6 до 20 років викликає навчання учнів з помірними порушеннями мовлення. Більшість учителів також свідчать про негативний досвід навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення.

Розглянемо результати самооцінювання знань учителів ІМ, пов'язаних з навчанням учнів з ООП. Як можна помітити, незалежно від стажу роботи, найвищі показники стосуються знання вчителями категорій ООП, категорій інвалідності, понять "інтеграція" та "диференціація", особливостей використання ІКТ та навчання учнів з обдарованістю.

Що стосується самооцінювання професійної потреби вчителів ІМ в спеціальній підготовці до навчання учнів тих чи інших категорій ООП, то, як правило, в анкетах згадуються різні комбінації, що утруднює їх класифікацію. Розглянемо ті з них, що одержали найвищі показники в кожній групі педагогів, і коментарі до них:

* + 19,05% учителів зі стажем роботи *0-5 років* потребують підготовки до навчання учнів з *ЗПР та розумовою відсталістю* ("бо таких дітей зараз багато", "для мене це актуально"); 19,05% опитаних мають потребу в підготовці до навчання учнів *з порушеннями поведінки* ("бо таких дітей зараз багато і вони зривають уроки");
  + 21,21% учителів зі стажем роботи *6-10 років* потребують підготовки до навчання учнів *усіх категорій* ("бо ці діти потребують особливого підходу", "бо всі вони мають право навчатись у школі", "бо таким дітям потрібно більше часу на сприйняття та відтворення матеріалу");
  + 22,22% учителів зі стажем роботи *11-20 років* потребують підготовки до навчання учнів *усіх категорій* ("від спеціально навченої людини (вчителя) залежить ступінь розвитку та навченості дітей", "тому, що вчителі не готові до роботи з особливими дітьми", "тому, що невідомо, діти з якими саме діагнозами будуть навчатися в класі", "щоб вміти ефективно проводити урок з даними дітьми, знати потрібні прийоми й методи", "тому, що попередній досвід відсутній", "тому, що кожна дитина має право на навчання");
  + 17,56% учителів зі стажем роботи *21-30 років* хотіли б одержати підготовку до навчання учнів *усіх категорій* ("щоб правильно будувати навчальний процес", "бо в кожної категорії своя специфіка", "бо дітей з вадами стає все більше", "бо кількість проблемних дітей збільшується", "бо потрібно знати специфіку роботи з цими дітьми");
  + 7,69% учителів зі стажем роботи *31-40 років* вважають, що потребують підготовки до навчання учнів *зі сліпотою та глухотою* ("це діти з дуже особливими потребами, тому і вчитель має бути кваліфікований").

Відповідаючи на останнє запитання анкети, вчителі ІМ всіх груп висловили свою думку щодо того, які категорії дітей мають навчатись у спецшколах. Розглянемо найвищі показники:

* + 9,25% учителів зі стажем роботи *0-5 років* та 14,29% учителів зі стажем *21-30 років* вважають, що у спецшколах мають навчатись учні *з розумовою відсталістю*;
  + 21,21% учителів зі стажем роботи *6-10 років* та 11,11% учителів зі стажем роботи *11-20 років* вважають, що у спецшколах мають навчатись учні *з розумовою відсталістю, глухотою і сліпотою*;
  + 15,39% учителів зі стажем роботи *31-40 років* вважають, що у спецшколах мають навчатись учні *з тяжкими порушеннями мовлення, розумовою відсталістю, глухотою та сліпотою*, і 15,39% – що *з розладами поведінки.*

Як показав аналіз результатів анкетування, середньозважений відсотковий коефіцієнт за психологічним показником їх інклюзивної компетентності в навчанні учнів з ООП становить 78,3%, за теоретичним – 60,3%, а за практичним – 53,8%. Як можна помітити, середньозважений психологічний показник інклюзивної компетентності вчителів ІМ є порівняно високим. Найнижчим є середньозважений практичний показник, що не перевищує 60%.

Проведений аналіз результатів констатувального експерименту та поглиблене вивчення проблематики практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП дозволили укласти матеріали для проведення пробного навчання учителів ЗЗСО.

Вчителі були розподілені на групи, в кожній з яких передбачалось проведення 2 занять, присвячених теоретичним і практичним питанням навчання учнів з порушеннями мовлення та слуху. До початку занять учителі заповнювали анкету вчителя 2, а після них вони мали виправити лише той показник / показники, що, на їх думку, змінився / змінились. Як можна помітити з табл. Р.3, вчителі змінили показники за твердженнями 7, 9, 14 і 17. Перші 2 стосувались теоретичного, а другі 2 – практичного показника інклюзивної компетентності вчителя ІМ. Відповідний середньозважений теоретичний показник зріс від 60,3% до 61,1%. Дещо підвищився і середньозважений практичний показник – з 53,8% до 57,5%.

Аналітичний етап.Проведене анкетування вчителів англійської мови дозволило зробити наступні *висновки*:

1. Практична професійна діяльність учителів ІМ не забезпечує достатнього рівня їх інклюзивної компетентності у практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП (і особливо з інвалідністю) за жодним показником.
2. Актуальність і доцільність спеціально організованої підготовки майбутніх і працюючих учителів ІМ до навчання учнів з ООП є високою.
3. Відповідна підготовка повинна бути спрямованою на розвиток усіх показників інклюзивної компетентності. Проте насамперед вона має бути практикоорієнтованою, тобто націленою на формування у майбутніх учителів ІМ умінь і стратегій практичної професійної діяльності.
   * 36% директорів відповіли, що в керованих ними закладах є певний позитивний досвід навчання учнів з ЗПР, у 36% шкіл успішно навчають учнів з тяжкими та помірними порушеннями мовлення, у 9% шкіл є позитивний досвід навчання учнів з розумовою відсталістю, порушеннями ОРА та поведінковими розладами;
   * жоден директор не вважає, що існують категорії дітей з ООП, до навчання яких не потрібно готувати учителів;
   * 76% директорів зауважили, що навчання дітей усіх означених категорій вимагає додаткової підготовки учителів.

Вказані результати анкетування не претендують та статистичну значимість, однак ілюструють доцільність проведення спеціальної підготовки майбутніх і працюючих учителів ІМ до навчання учнів з ООП.

1. Результати формувального етапу експериментального дослідження підтвердили доцільність використання обраних методів, форм і засобів підготовки майбутніх учителів до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП.

**3.3. Результати перевірки ефективності розробленої технології реалізації практикоорієнтованого навчання осіб юнацького віку з особливими освітніми потребами**

На першому, теоретико-аналітичному етапі, було:

1. проаналізовано сучасний стан розв’язання проблеми підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з ООП в науковій літературі з теорії і методики професійної освіти, нормативних документах, що скеровують діяльність системи вищої професійно-педагогічної освіти та інклюзивного навчання учнів з ООП;
2. встановлено актуальність досліджуваної проблеми та наявні суперечності, а також сформульовано мету, завдання, предмет і об’єкт дослідження;
3. уточнено науково-понятійний апарат дослідження;
4. розроблено програму дослідження та визначено методи наукового пошуку;
5. розроблено діагностичний інструментарій для проведення констатувального етапу експерименту, а саме оцінні шкали 1-3.

Другий етапбув присвячений розробці концепції та технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Спираючись на результати проведеного пробного навчання англійської мови старшокласників з ДЦП і пробної підготовки працюючих учителів англійської мови, було:

1. визначено методологічні засади підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП.
2. розроблено концепцію та модель підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП;
3. розроблено модель інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами, а також критерії, показники та рівні її сформованості;
4. розроблено технологію підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП;
5. окреслено структурно-змістові характеристики підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, для чого: проведено поглиблене вивчення міжнародної та вітчизняної освітньо- нормативної, а також наукової (психолого-педагогічної, медичної, історичної та іншої) літератури та укладено навчально-методичне забезпечення та матеріали дисципліни для проведення формувального етапу експерименту.

На третьому етапібуло проведено експериментальну перевірку розробленої технології підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, а також аналіз та інтерпретацію результатів дослідження. Наукова робота була розподілена на наступні підетапи:

І ПІДЕТАП. Було організовано констатувальний експеримент серед студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Зокрема, було запроваджено наступні заходи:

1) засобами анкети вчителя з'ясовано, як студенти різних років і рівнів освіти оцінюють рівень сформованості в них окремих компонентів інклюзивної компетентності (ціннісних орієнтацій, знань, вмінь / стратегій);

3) проведено пробну підготовку студентів VI курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

ІІ ПІДЕТАП. Було організовано проведення констатувального та формувального етапів експерименту серед студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. У ході експериментальної роботи було запроваджено наступні заходи:

1. проведено пробну підготовку студентів. Навчання проходило за планом, рекомендованим Програмою проекту "Шкільний учитель нового покоління" і включало проведення доекспериментального та післяекспериментального зрізів за оцінними шкалами 1-3. Матеріали занять було розроблено автором цього дослідження. Дану групу було обрано першою контрольною;
2. проведено відбір решти контрольних груп серед студентів, а також експериментальних груп серед студентів. З ними було проведено передекспериментальний зріз, експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз з використанням інтерактивних майстерень і веб-квестів. Засобами проведення доекспериментального зрізу були оцінні шкали 1-3, а засобами проведення післяекспериментального зрізу були крім них тести та веб-квести;
3. проведено аналіз, систематизацію та узагальнення одержаних результатів навчання.

ІІІ ПІДЕТАП. Було організовано формувальний експеримент серед студентів І-ІІ курсів другого (магістерського) рівня вищої освіти. У ході експериментальної роботи було запроваджено наступні заходи:

1. відібрано експериментальні групи магістрантів, з якими було проведено передекспериментальний зріз засобами оцінних шкал 1-3. Оскільки дисципліну було запроваджено вперше, контрольні групи були відсутні;
2. організовано експериментальне навчання за допомогою розробленої технології та засобів підготовки;
3. проведено після експериментальний зріз за допомогою оцінних шкал 1- 3, а також аналіз та інтерпретацію отриманих результатів навчання.

На четвертому етапідослідження було проаналізовано, систематизовано та узагальнено результати експериментальної роботи, здійснено математично- статистичний аналіз; доведено ефективність розробленої моделі; сформульовано висновки.

Як було зазначено, констатувальний експеримент проводився на третьому етапі програми дослідження. Цілі вивчення існуючого стану навчальних, освітніх та інших процесів залежали від обраних цільових груп і загальної логіки дослідження, тому видається доцільним розглянути етапи констатувального експерименту не лише в хронологічному, але й у логічному порядку.

Єдиною *моделлю (режимом) навчання*, що використовувалась, було традиційне навчання (face-to-face learning).

Середньозважені коефіцієнти інклюзивної компетентності за показниками в доекспериментальній та післяекспериментальній вибірках розподілились. При цьому середньозважені коефіцієнти рівня сформованості інклюзивної компетентності студентів становили, відповідно, *48,7%* і *68,6%*.

Матеріали ілюструють відносну ефективність обраних методів і форм навчання. Зокрема, середньозважений відсотковий коефіцієнт за психологічним показником став 79,2%, наявних знань – 70,1%, а вмінь, стратегій і початкового досвіду навчання учнів з ООП – 56,5%. Однак, зважаючи на те, що основним показником сформованості інклюзивної компетентності студентів у контексті практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП було обрано практичний, коефіцієнти були визнані недостатніми, а вказана група була обрана першою контрольною (КГ1).

Проведення констатувального етапу експерименту та аналіз його результатів дозволили перейти до проведення формувального експерименту. Його метоюбула апробація розробленої технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП.

*Контрольними групами* в формувальному експерименті були обрані студенти IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності

Так, у всіх експериментальних групах використовувався змішаний режим навчання: проводились аудиторні заняття, використовуючи матеріали одного і того ж навчального посібника, та віртуальний клас у віртуальному навчальному середовищі Edmodo. Проте у групі ЕГ5 віртуальний клас використовувався лише для забезпечення доступного розміщення матеріалів дисципліни для студентів, що навчались за індивідуальною формою навчання. В групах ЕГ6, ЕГ7 та ЕГ8 у віртуальному класі студентами також виконувались кейси, поточні та модульні контрольні роботи, а також заповнювались оцінні шкали як засоби контролю та діагностики сформованості компетентності студентів. У всіх групах студенти за бажанням могли виконувати веб-квести.

Ознаками для двох вибірок слугували отримані коефіцієнти за психологічним, теоретичним і практичним показниками інклюзивної компетентності.

Середньозважений *коефіцієнт інклюзивної компетентності* студентів у контексті практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП розраховувався за тією ж процедурою та формулами, що й коефіцієнт студентів IV курсу на І підетапі – як середнє арифметичне від середньозважених коефіцієнтів за психологічним, теоретичним і практичним показниками. Студенти доекспериментальної вибірки заповнювали оцінні шкали, що дозволило визначити середні коефіцієнти їх інклюзивної компетентності. Середньозважений *коефіцієнт за психологічним показником* студентів післяекспериментальної вибірки розраховувався за результатами заповнення оцінної шкали 1, за *теоретичним* – як середнє арифметичне результатів виконання модульної контрольної роботи (що обчислювалися за 100-бальною системою) та заповнення оцінної шкали 2. Середній *коефіцієнт за практичним показником* розраховувався як середнє арифметичне від результатів заповнення оцінної шкали 3 та виконання кейсів. Останні включають оцінні шкали, розраховані на 100-бальну систему оцінювання. Середній доекспериментальний коефіцієнт інклюзивної компетентності становив *68,2%*, а післяеспериментальний – *83,2%.*

Порівняно високий початковий коефіцієнт пояснюється тим, що частина студентів пройшли навчання за модулем "Врахування особливих освітніх потреб", коли навчались на 4 курсі. Крім того, значна частина магістрантів навчалась за індивідуальним планом, паралельно працюючи вчителями ІМ у

школі і маючи певний досвід навчання учнів з ООП. Навідміну від результатів доекспериментального зрізу, отримані результати післяекспериментального перевищили 70%, що дозволяє зробити висновок про ефективність розробленої авторської моделі. Крім того, показник приросту середніх коефіцієнтів інклюзивної компетентності студентів склав 15%. Таким чином, можна зробити висновок, що упроваджувана модель є ефективною.

Для доведення ефективності розробленої моделі підготовки було використано критерій Пірсона (критерієм χ2 – хі-квадрат), що застосовується для [перевірки гіпотези](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D1%96%D1%80%D0%BA%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D1%85_%D0%B3%D1%96%D0%BF%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%B7) у випадку необхідності порівняння частотних розподілів даних до і після експерименту. Обчислення критерію χ2 дозволяє порівняти дані, отримані в тій же самій групі до і після експерименту при однаковій вибірці.

На даному етапі було висунуто такі *гіпотези*:

* + H0 – про випадковість відмінностей між показниками − у процесі упровадження технології (експериментальна технологія неефективна);
  + H1 – про значущість відмінностей між показниками середнього коефіцієнта інклюзивної компетентності у процесі упровадження авторської технології (експериментальна технологія ефективна).

Програма проведеного пробного навчання ІМ старшокласників з ДЦП включала 3 етапи: констатувально-організаційний, формувальний та аналітичний.

Результати констатувально-організаційного етапу проведеного пробного навчання учнів з інвалідністю дозволяють зробити наступні висновки:

а) близько половини учнів з ДЦП навчається за індивідуальною формою та їх більшість вивчає ІМ;

б) 34,3% учнів з інвалідністю вважають провідною метою вивчення ІМ дружбу та спілкування з іноземцями; 29,9% – подорожі / реабілітацію за кордоном; 13,4% – читання книг і перегляд фільмів іноземною мовою; 10,5% – потенційне онлайн-працевлаштування в іноземних компаніях; 10,5% – навчання за кордоном чи робота з використанням ІМ; 1,5% – загальний розвиток;

в) на думку батьків учнів з інвалідністю, найменш адаптованими до особливих освітніх потреб учнів з інвалідністю є: методи навчання (46%), кількість годин (24%), підручники (10%), обладнання середовища (10%), місце

навчання (10%);

г) як показало тестування рівня володіння ІМ, учнями пробної групи, 50% з них знаходились на рівні нижчому за А1, а 50% на рівні А1+;

д) проведене дослідження виявило, учні володіли мовною компетентністю в українській мові в межах програмного матеріалу на 63%, вони здатні були осмислювати прочитане на 73%, всі учні розуміли інформацію на слух, 57% – володіли писемно-мовленнєвою компетентністю та критичним мисленням, і 70%

* були здатні усно формувати свої думки;

е) в учнів були виявлені труднощі: пов'язані з самостійним сидінням, пересуванням, письмом; з порушенням слуху, зору, розвитку інтелекту, усного мовлення та поведінки;

є) в учнів були виявлені навчальні інтереси, серед яких чільні позиції займали: в першій групі, відповідно – участь у театральних постановках (83,3%), розповідь про себе (83,3%), прослуховування аудіозаписів (83,3%) та письмо (83,3%), а в другій – дивитись відео про життя людей (100%), робити речі своїми руками (83,3%), робити відеорепортажі (83,3%), брати участь у дебатах (83,3%); ж) в учнів були виявлені професійні інтереси, серед яких перші місця займали: в першій групі – до професій "адміністратор готелю" (83,3%), "екскурсовод" (50%), "усний перекладач" (50%), "вчитель ІМ" (50%) та гід-

перекладач (50%), а в другій – до професій "вчитель ІМ" (66,7%), "гід- перекладач" (66,7%) і "лікар" (66,7%);

На формувальному та аналітичному етапах пробного навчання було:

а) розроблено модель практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП, що основана на таких педагогічних умовах, як: адаптація, модифікація (за необхідності), корекційно-розвивальна спрямованість та участь команди психолого-педагогічного супроводу. Модель складається з 4 етапів: діагностичного, планувально-організаційного, виконавчого та контрольно-оцінного.

б) укладено класифікацію заходів реалізації практичної орієнтації навчання ІМ учнів з ООП, що складається з 3 рівнів: початкового, рівня вирішення повсякденних задач і проблем і рівня розв'язання квазіпрофесійних проблем і задач, які складаються, у свою чергу, з 14 підрівнів. Заходи, що можуть запроваджуватись на вказаних рівнях, класифіковано на організаційні, навчальні і практичні та співвіднесено з перспективами соціальної інтеграції учнів з ООП та іншомовними комунікативними компетентностями, що підлягають розвитку; в) укладено переліки факторів, що сприяють і перешкоджають

ефективному навчанню ІМ учнів з інвалідністю.

Одержані результати випробувального експерименту дозволили розробити концепцію, модель і технологію підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, а також модель інклюзивної компетентності.

Вивчення рівня інклюзивної компетентності працюючих учителів англійської мови, стихійно сформованої у ході професійно-педагогічної діяльності, виявило її недостатність і довело необхідність організації спеціальної підготовки педагогів до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП.

Експериментальне дослідження ефективності розробленої технології підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП дозволило зробити наступні висновки:

а) у ході проведення констатувального етапу експерименту було виявлено, що без спеціально організованої підготовки коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності студентів не перевищував межі 48,7% у 4 ЗВО, а отже доцільність її спеціально організованого розвитку була визнана;

б) коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності, одержаний в результаті пробного навчання, проведеного серед студентів становив 68,6%. Подібні результати були одержані після проведення пробного навчання, що дозволило зробити висновок про недостатню ефективність методів, форм і режимів підготовки.

в) формувальний етап експерименту розподілявся на 2 підетапи. На першому – проходила експериментальна перевірка ефективності технології підготовки студентів IV курсу до навчання учнів з ООП в ході вивчення модуля "Врахування особливих освітніх потреб" дисципліни "Методика навчання (основної) іноземної мови". Було створено 2 вибірки: контрольну та експериментальну. Порівнювались коефіцієнти сформованості їх інклюзивної компетентності за результатами навчання за традиційною методикою та авторською технологією, які становили, відповідно – 68,6% та 81,6%. Достовірність одержаних результатів була встановлена за t-критерієм Стьюдента. Оскільки емпіричне значення t-критерію виявилось більше за табличне, то це дозволило прийняти гіпотезу Н1 про те, що впроваджувана технологія є ефективною.

г) на другому підетапі формувального експерименту проводилась перевірка ефективності розробленої авторської технології підготовки студентів І-ІІ курсів другого (магістерського) рівня вищої освіти до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП за дисципліною "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". У ході дослідження порівнювались результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів експериментальної групи. Коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності студентів до проведення формувального експерименту становив 68,7%, а після нього – 85,8%. Таким чином, отримані результати післяекспериментального контрольного зрізу перевищили 70%, а показник приросту середніх коефіцієнтів сформованості інклюзивної компетентності студентів склав 17,1%, що дозволило зробити висновок про ефективність розробленої моделі.

д) достовірність отриманих результатів перевірялась засобами застосування критерію Пірсона χ2 (хі-квадрат), який констатував наявність суттєвих змін досліджуваних показників. При порівнянні емпіричного та табличного значень критерію Пірсона (106,77 та 7,81) перше виявилось більшим за друге. Це дозволило прийняти гіпотезу H1 і зробити висновок про ефективність технології.