

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ:

тренди, виклики, успіхи (Гладуш В.А.)

Інноваційність – це рух до змін, до нових, нестандартних підходів вирішення наявних проблем, «здатність до оновлення, відкритість новому» [5]. Її потребують буквально всі сфери суспільного буття. Система освіти надзвичайно чутлива до суспільних змін, тому вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність педагогічних працівників в Україні передбачена Законом України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні, Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, «...їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті» [28].

Час від часу шукаючи щось нове в освітній діяльності школи вчителі повертаються до старого, що ще не зовсім забуто і на радість не втратило своєї актуальності, оригінальності. Зокрема, це теорія вільного виховання, методика Марії Монтесорі, Вальдорфська педагогіка тощо.

У вищій школі ще зовсім недавно відбулося повернення до ступенів вищої освіти бакалавр, магістр, доктор філософії, про що ми знали вивчаючи історію зарубіжної та вітчизняної педагогіки.

Спеціальна освіта — складова системи освіти завданням якої є комплексна психолого-медико-педагогічна, професійна та соціальна реабілітація осіб, які мають психічні та фізичні порушення. Для її здійснення в державі створена диференційована мережа спеціальних дошкільних, шкільних, позашкільних та професійних закладів, де забезпечуються рівні можливості для осіб в одержанні дошкільної, загальної шкільної та

професійної освіти шляхом усунення фізичних, фінансових та психологічних бар'єрів, які виключають або гальмують їхню повноцінну участь у житті суспільства.

Фахівців для системи спеціальної освіти готують в Україні понад 100 років. Все розпочиналося з Лікарсько-педагогічного інституту для розумово-відсталих дітей і Інституту дитячої психопатології (1904) в Києві. Ці інституції були відкриті власним коштом відомого психіатра, психолога, громадського діяча професора Київського університету св. Володимира Івана Олексійовича Сікорського. У подальшому значну роль у підготовці педагогічних кадрів з медико-психологічними знаннями відіграв Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907-1911) [2, с. 14]. Саме науково-дослідна та педагогічна діяльність цих освітніх закладів була спрямована всебічне вивчення психофізичного розвитку дітей та підготовку педагогічних кадрів для навчання і виховання дітей з відхиленнями в розвитку.

На початку існування радянської влади на українських землях значний внесок у цю справу привнесли лікарсько-педагогічні кабінети в Києві під керівництвом професора А.В. Владимирського, у Катеринославі – під керівництвом доктора І.М. Левінсона, в Одесі – під керівництвом професора М.М. Тарасевича, у Харкові – під керівництвом професора В.П. Протопопова [2, с. 17].

За пройдений шлях в Україні зформувалася цілісна і багатогранна система підготовки дефектологічних кадрів. «Важливим її компонентом є вироблення гуманістичних форм державної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку на рівні цивілізованих країн, що є невід'ємною ознакою державності» [26, с. 3]. До цієї справи залучалося сотні українських науковців та практиків, накопичено величезний досвід, захищено понад 100 дисертаційних досліджень.

За останні 30 років в Україні, на підставі вимог суспільства, відповідно до створеної законодавчої бази поступово упроваджується інклюзивна форма навчання як інноваційний підхід у наданні освітніх послуг. Тобто всім особам

з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних можливостей відчинено двері загально масових закладів освіти (дошкільної, шкільної, професійної). Це по суті нова форма педагогічної діяльності для освітян.

Закон України «Про освіту» (2017) стверджує, що «в Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак».

Система навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку має певні особливості. Тому всі педагогічні працівники, щоб успішно виконувати свої обов'язки мають ретельно оволодіти новими професійними компетентностями, зокрема, інклюзивною.

1. Компетентністний підхід до фахової підготовки фахівця спеціальної освіти як сучасна освітня інновація

Однією із освітніх інновацій став компетентністний підхід до професійної підготовки випускників закладів вищої освіти. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Як зазначив О. Дубасенюк, «...сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні» [5].

Чому це питання актуалізувалося у вищій освіті? На початку XXI століття, в період політичної, економічної, соціальної кризи у суспільстві актуалізувалося питання відносно рівня підготовки випускників вищої школи.

На очах зростала кількість вищих закладів освіти, які почали надавати освітні послуги практично всім бажаючим, але рівень економіки пробуксовував, суспільне життя, благополуччя людей в цілому помітно не змінювалися. Звичайно, що рівень освіченості населення держави – це показник зрілості та досконалості прогресивного суспільства. Утім, гостро постало питання придатності, тобто професійної готовності випускників вищої школи до змін, інноваційної діяльності, яка змогла б вивести економіку, суспільні та соціальні відносини на нові горизонти.

Компетентність – стає ключовим поняттям нової парадигми професійної підготовки випускника вищої школи. Історія такого підходу веде свій початок від підписання Україною Болонської декларації (2005). Цей документ спрямований на вивчення, узагальнення та пошук раціональних шляхів подальшого розвитку та реформування вищої освіти. Важливим орієнтиром у розвитку компетентнісного підходу до професійної готовності випускника університету став проект Тюнінг («Гармонізація освітянських структур в Європі» – Tuning educational structures in Europe, TUNING (2000) [33] . Основними положеннями цих документів є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти. Пізніше це закріпилося на законодавчому рівні.

Законом України «Про вищу освіту» (2014) компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [6]. Отже, компетентність – це динамічне поєднання знань, розуміння навичок, умінь та здатностей. Рівень компетентності свідчить наскільки успішно здобувач засвоїв знання, чи поєднуються вони з практичною діяльністю. Оволодіння професійними компетентностями є головним завданням освітньо-професійних програм та базових навчальних дисциплін.

У наукових працях психолого-педагогічного спрямування під впливом європейських інтеграційних процесів компетентнісний підхід останніми роками все частіше стає предметом наукового дослідження (Г. Беленька, І. Зимня, Е. Зеєра, І. Зязюн, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Мартинчук, К. Шапошніков та ін.). Треба зазначити, що в науковій літературі по різному інтерпретується поняття «компетентність».

К. Шапошніков пояснює це поняття просто «... як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності» [11, с.13]..

Е. Зеєр стверджує, що «...компетентність передбачає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопиченні знання і вміння і у потрібний момент, використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій/компетенцій» [8, с. 124].

І. Зязюн наголошує, що окрім знань і умінь педагогові «необхідні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах» [9, с. 15].

Привертає увагу визначення, сформульоване С. Сисоєвою «компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, оформляється і розвивається в процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань... Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах... освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи» [22, с. 11].

Визначення професійної компетентності педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами зробила О. Мартинчук. Вона розглядає її «як інтегральну якість особистості, що охоплює: світоглядні позиції педагога як основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні вміння у галузі інклюзивного навчання і виховання, розвинені професійно-значущі якості; загальну здатність до

виконання на високому рівні готовності професійних завдань у сфері організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатність нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності» [11, с. 227].

Наразі важливе значення відіграють Державні стандарти вищої освіти 1-го і 2-го рівнів вищої освіти (бакалаврського, магістерського) спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (2019, 2020), 013 «Початкова освіта» (2021), 016 «Спеціальна освіта» (2020, 2021). До цього, на жаль, стандартів не було, кожен заклад вищої освіти формував перелік компетентностей, вихідних знань випускника на власний розсуд, виходячи із практичного досвіду підготовки фахівців. Аналіз змісту державних стандартів свідчить, що майбутні педагогічні працівники мають оволодіти низкою важливих для практичної діяльності професійних компетентностей: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя. Але треба реально розглядати проблеми, пов'язанні з наданням освітніх послуг професійного спрямування. Випускник закладу вищої освіти, зокрема, денної форми навчання не може досконало оволодіти необхідними компетентностями, оскільки для цього треба практичне застосування отриманих знань. Хоча з цією метою і передбачено різні види практичної підготовки. Зауважимо, що більші можливості є у випускників заочної та дистанційної форм навчання, які навчаються без відриву від виробництва. Утім, орієнтація змісту навчальних дисциплін освітньо-професійної програми є важливою і вкрай необхідною передумовою формування знань і умінь, необхідних для майбутньої професії.

Формування змісту освітньої програми творчий процес і залежить від таких чинників: наявність державного стандарту підготовки фахівця за певною спеціальністю, рівня вищої освіти, спеціалізації випускника.

Ступінь магістра зі спеціальної освіти передбачає підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Теоретичний зміст предметної області передбачає систему наукових теорій і концепцій щодо спеціальної та інклюзивної освіти, функціонування, обмеження життєдіяльності, розвитку, навчання, виховання і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами; технології розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Обсяг освітньої програми складає для *освітньо-професійної програми* – 90 кредитів ЄКТС (мінімальний обсяг кредитів ЄКТС, призначених для практики, включно з магістерським дослідженням має становити не менше 30 кредитів ЄКТС); для *освітньо-наукової програми* – 120 кредитів ЄКТС, з них обсяг дослідницької (наукової) компоненти обов'язково становить не менше 30%, у тому числі не менш 8 кредитів ЄКТС має бути передбачено для практики.

Окрім цього, мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на здобуття загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю, визначених цим стандартом вищої освіти. Новим є те, що заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, отримані за попередньою освітньою програмою підготовки магістра (спеціаліста) за іншою спеціальністю. Максимальний обсяг кредитів ЄКТС, що може бути перезарахований, не може перевищувати 25 % від загального обсягу освітньої програми.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2021) передбачає перелік обов'язкових компетентностей випускника.

Інтегральна компетентність: здатність розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Загальні компетентності: здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до проведення досліджень на відповідному рівні.

Спеціальні (фахові) компетентності: здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем спеціальної та інклюзивної освіти; здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами (залежно від спеціалізації); здатність здійснювати діагностико-аналітичну, корекційно-розвивальну, консультативну діяльність з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів; здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства; здатність приймати ефективні рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності; здатність оцінювати межі власної фахової компетентності, приймати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів; здатність до організації освітнього процесу у спеціальних закладах дошкільної і загальної середньої освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій; здатність до організації процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища; здатність до організації безпечного і здоров'язберезувального освітнього середовища, у тому числі інклюзивного освітнього середовища; здатність розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. *Додатково для*

освітньо-наукової програми: здатність планувати, організовувати та здійснювати наукові дослідження у сфері спеціальної та інклюзивної освіти; здатність здійснювати педагогічну та/або науково-педагогічну діяльність [24].

На підставі стандарту вищої освіти проектна група формує зміст освітньої програми. Саме навчальні дисципліни формують базу знань і навичок, які в процесі практичного їх втілення перетворюються в компетентності.

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання: здійснювати аналіз еволюційних процесів у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, обґрунтовувати власне бачення шляхів розв'язання наявних проблем; здійснювати дослідження та/або провадити інноваційну діяльність з метою отримання нових знань, створення нових та удосконалення традиційних технологій викладання і супроводження та в ширших мультидисциплінарних контекстах; розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами, генерувати нові ідеї для удосконалення навчання, виховання, розвитку та соціалізації цих осіб; добирати та застосовувати ефективні методики комплексного оцінювання розвитку дітей, рефлексувати та критично аналізувати достовірність одержаних результатів оцінювання, визначати на основі їх інтерпретації особливі освітні потреби дітей та рівень освітньої підтримки; аргументувати, планувати та надавати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомогу) відповідно до рівня функціонування, обмеження життєдіяльності та розвитку дитини з особливими освітніми потребами, забезпечувати ефективність власних дій; встановлювати ефективну взаємодію з батьками, колегами, фахівцями, різними соціальними інституціями з метою забезпечення якості спеціальної та інклюзивної освіти на засадах партнерства; робити фаховий внесок до професійних знань і практики та оцінювання результатів діяльності команди у сфері психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми

потребами в інклюзивному освітньому середовищі, мотивувати учасників команди супроводу до досягнення спільних цілей; приймати ефективні рішення з питань спеціальної та інклюзивної освіти, у тому числі у складних і непередбачуваних умовах; прогнозувати їх розвиток; визначати фактори, що впливають на досягнення поставлених цілей, зокрема, вимоги споживачів; аналізувати і порівнювати альтернативи; оцінювати ризики та імовірні наслідки рішень; вільно спілкуватись усно і письмово українською та іноземною мовами при обговоренні професійних питань, досліджень та інновацій в сфері спеціальної та інклюзивної освіти; відшукувати необхідні дані в науковій літературі, базах даних та інших джерелах, аналізувати та оцінювати ці дані; здійснювати управління складною діяльністю у сфері спеціальної та інклюзивної освіти та у ширших контекстах, розробляти плани і заходи з їх реалізації, забезпечувати якість освіти, оцінювати ефективність і результативність діяльності; організовувати та здійснювати методичний супровід процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних закладів освіти та інклюзивного освітнього середовища; розробляти та реалізовувати заходи зі створення безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, забезпечувати його якість та ефективність освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб, можливостей та здібностей дітей; створювати та реалізовувати наукові розробки та/або освітні проєкти, спрямовані на підвищення якості організації освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Додатково для освітньо-наукової програми: планувати, організовувати і здійснювати експериментальні дослідження у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, обробляти результати досліджень з використанням статистичних методів, аргументувати висновки, презентувати результати дослідження та доводити власну наукову позицію; розробляти і викладати фахові навчальні дисципліни у закладах вищої освіти [24, 29, 30].

Для того, щоб теорія і практика поєднувалися доцільно об'єднувати зусилля викладачів вищої школи і педагогічних працівників дитячих закладів освіти. Тому гарною традицією в закладах вищої освіти стає запрошення до співпраці у формуванні змісту програми стейкхолдерів (роботодавців) та здобувачів вищої освіти. Це інноваційна діяльність, в якій співпрацюють всі учасниками освітнього процесу. Сьогодні, на наш погляд, привабливим є досвід співпраці кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України з директорами спеціальних закладів освіти, керівниками інклюзивно-ресурсних центрів, здобувачами вищої освіти заочної форми навчання практично всіх регіонів України.

З метою отримання об'єктивних та актуальних пропозицій щодо удосконалення змісту освітнього процесу проведено пілотажне дослідження в закладах спеціальної освіти та інклюзивного навчання. За допомогою Google form проведено анонімне опитування педагогічних працівників (вчителів-дефектологів, асистентів-вчителів, вихователів, практичних психологів (вибірка склала 76 осіб). Проводилося воно упродовж 2018-2019 академічного року в Донецькій, Дніпропетровській, Житомирській, Закарпатській, Запорізькій, Івано-Франківській, Полтавській, Сумській, Чернівецькій, Чернігівській, Черкаській областях) і висвітлило низку проблемних питань щодо готовності випускників спеціальності 016 «Спеціальна освіта» різних ЗВО (яких саме закладів дізнатися не ставилося за мету) до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Мета ставилася опитати виключно молодих педагогів, в пам'яті яких ще залишилися свіжі, можливо і суб'єктивні спогади про навчання в університеті.

Результати опитування такі: педагогічні працівники, досвід практичної роботи яких від 1 до 5 років переважною більшістю, тобто 73% (55 осіб) вважають, що у ЗВО отримали сучасні та необхідні професійні знання, що створило належні умови їхньої успішної адаптації в системі спеціальної освіти. 17% (14 осіб) висловилися, що лише умовно можна стверджувати, що

були готові до вирішення практичних педагогічних завдань. 10% (7 осіб) відповіли, що знань отриманих в університеті їм зовсім не вистачило для виконання службових обов'язків педагога спеціального закладу освіти упродовж 1-го року педагогічної роботи.

Яких знань і умінь не вистачало нещодавнім випускникам для того, щоб проявити в педагогічному колективі закладу освіти професійну компетентність?

1. Знань щодо психологічних особливостей розвитку дітей різних категорій (у спеціальних закладах освіти великий відсоток дітей з комплексними порушеннями).

2. Знань щодо організації та порядку інклюзивного навчання дітей з ООП в загально масових школах.

3. Знань, інформації щодо функцій, завдань, напрямів діяльності та можливостей інклюзивно-ресурсних центрів.

4. Знань і умінь проведення діагностико-прогностичної роботи з вивчення рівня психофізичного розвитку дитини з ООП.

5. Знань і умінь щодо роботи з документацією вчителя-дефектолога.

6. Знань і умінь щодо налагодження взаємодії з колегами, батьками дітей, підтримання позитивного соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

7. Знань і умінь щодо методичних прийомів в організації та проведенні занять та виховних заходів.

8. Знань і умінь проведення індивідуальних занять з учнями з ООП, користування освітніми платформами у процесі дистанційного навчання.

9. Знань щодо функціонування спеціальних закладів освіти.

10. Знань щодо правил підготовки і використання дидактичних матеріалів в навчально-виховному процесі.

Графічно це можна презентувати у вигляді гістограмми, що відображена на рис. 1.

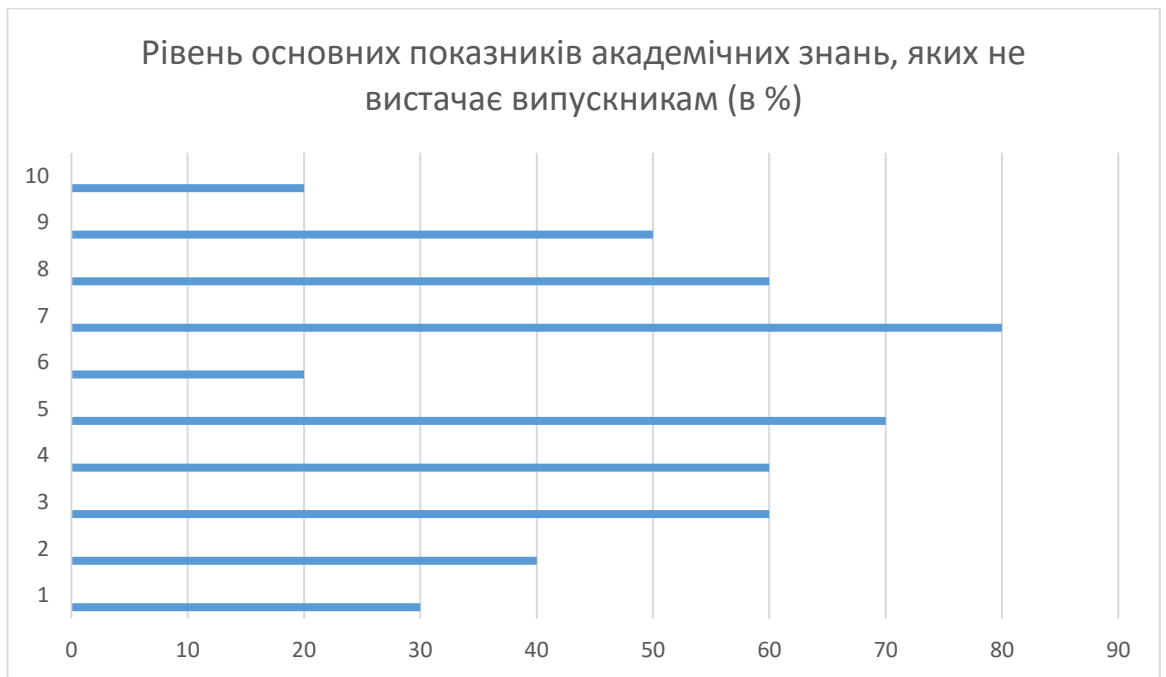


Рис. 1. Рівень основних показників академічних знань, яких не вистачає випускникам закладів вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» (в %)

Результати дослідження свідчать, що для переважної більшості випускників спеціальності 016 «Спеціальна освіта», а саме для 80 % не вистачає знань методичного (дидактичного) спрямування. Молоді педагогічні працівники переконують, що спеціальні методики викладали викладачі, які не мають спеціальної освіти, досвіду практичної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, заняття проводилися не на випускних курсах навчання, що спричинило забування необхідних та корисних знань дидактичного спрямування. Значно бракує знань і умінь щодо роботи з документацією вчителя-дефектолога. Це зрозуміти можна, адже документація щорічно змінюється і викладачам варто слідкувати за цими процесами. Недостатньо знань з інклюзивного навчання, оскільки це педагогічний феномен, що потребує поступового вивчення та удосконалення.

Враховуючи результати дослідження, побажання роботодавців та здобувачів вищої освіти, вивчаючи досвід підготовки педагогічних кадрів за цією спеціальністю в Польщі, Чехії, Словаччині, проектна група спеціальності

016 «Спеціальна освіта» кафедри педагогіки, адмініструванні і спеціальної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» розробила новий зміст освітньої програми другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Мета освітнього процесу – підготовка фахівців, здатних розв’язувати складні завдання дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Цикл загальної наукової підготовки включає такі навчальні дисципліни:

- Магістерська студія «Спеціальна освіта»;
- Сучасні медико-біологічні аспекти спеціальної освіти та інклюзивного навчання дітей з ООП;
- Сучасні інформаційні технології навчання та досліджень в спеціальній освіті;
- Методологія та організація наукового дослідження.

Цикл професійної (фахової) підготовки включає:

- Еволюційне позиціонування спеціальної освіти та інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- Актуальні проблеми спеціальної психології;
- Актуальні проблеми спеціальної педагогіки;
- Організація інклюзивного навчання в закладах освіти;
- Педагогіка і психологія вищої школи та методика їх викладання;
- Менеджмент системи спеціальної освіти.

Із них *методична підготовка*:

- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Мова і комунікація»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і цінності»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і праця»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Здоров’я і рух»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і суспільство»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і природа»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Побут і соціум»;

- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Математика і робота з інформацією»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Мистецтво і культура»;
- Сучасні підходи до підтримки дітей з ООП (F71, F72);
- Сучасні підходи до підтримки дітей з ООП (з комплексними порушеннями).

Цикл з наукових досліджень зі спеціальності:

- Науковий семінар «Теорія планування педагогічного експерименту»;
- Науковий семінар «Математико-статистичні методи обробки результатів емпіричного дослідження».

Дослідницька підготовка (наукова компонента):

- Курсова робота зі спеціальної педагогіки та психології;
- Науково-дослідна практика;
- Педагогічна практика;
- Підготовка кваліфікаційної роботи;

Цикл вибіркових дисциплін:

- Актуальні аспекти альтернативної педагогіки;
- Формування партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання;
- Сучасні підходи до освіти дітей з розладами аутичного спектру;
- Волонтерська діяльність в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- Сучасні психолого-педагогічні методики супроводу батьків дітей з ООП;
- Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю;
- Психолого-педагогічне вивчення та проектування моделі супроводу розвитку дітей з ООП;
- Нормативно-правові засади психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП;
- Психологія і етика ділового спілкування;
- Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців.

Усі навчальні дисципліни цієї освітньої програми передбачають по 3 кредити ЄКТС (лекційні і практичні заняття). Підсумки 1-року навчання свідчать, що експериментальна освітня програма має позитивні відгуки та гарні результати.

2. Шляхи формування діагностично-прогностичної компетентності майбутнього педагога спеціальної школи

Організація та здійснення освітнього процесу спеціальних та загально масових закладів освіти (дошкільних і шкільних) залежить від багатьох чинників, проте перш за все від рівня професіоналізму педагогічного працівника (директора, методиста, вчителя, вихователя). Підготовка чи підвищення кваліфікації педагога в умовах вищої школи передбачає оволодіння ним знань і умінь, необхідних для таких видів діяльності: комунікативної, організаторської, консультативної, виховної, дидактичної, корекційно-розвивальної, оцінки освітніх потреб та розвитку дитини.

Саме наведені види діяльності є провідними і формують ключові професійні компетентності, якими треба оволодіти випускнику магістерської програми спеціальності «Спеціальна освіта». Аналіз освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти державних закладів вищої освіти «Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова», «Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара», «Університет менеджменту освіти» дає можливість узагальнити перелік професійних компетентностей, які формують у випускників магістерських програм: теоретико-методологічна; предметно-методична і предметно-діяльнісна; корекційно-педагогічна/корекційно-розвиткова; діагностично-прогностична [3].

Перераховані компетентності надзвичайно важливі в роботі вчителя-дефектолога, але особливу актуальність на сьогодні набуває діагностико-

прогностична компетентність, оскільки йде активне впровадження завдань щодо відкритості освіти для всіх дітей.

Це пов'язується з тим, що вкрай необхідна своєчасна і об'єктивна оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини (діагностика порушень розвитку), що будується на комплексному, міждисциплінарному знанні індивідуальних проблем дитини. Передбачається спільна (командна) робота педагога з різними фахівцями в умовах освітнього середовища, кожен з яких робить свій внесок у розуміння структури порушення дитини з особливостями психофізичного порушення.

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

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

Аналіз змісту магістерських програм свідчить, що діагностико-

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

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

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

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

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

такі кваліфікаційні категорії: 31 педагог (66%) мають вищу кваліфікаційну категорію; 10 педагогів (21 %) атестовані на першу кваліфікаційну категорію; 6 педагогів (13 %) мають другу кваліфікаційну категорію [3].

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

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

Результати дослідження засвідчили, що педагогічні працівники, які вступили на навчання за магістерською програмою мають різну обізнаність щодо діагностичної діяльності в сфері спеціальної освіти. Зокрема, студенти 1-го року навчання з принципами, завданнями та філософією системи оцінювання розвитку дітей повністю обізнані лише 4 особи, обізнані на достатньому рівні – 7 осіб, обізнані частково – 23 осіб, не обізнані взагалі – 13 осіб. Це говорить про те, що педагогічні працівники, а саме, вихователі, вчителі у переважній більшості мали обмежені уявлення про діагностику розвитку дитини. Декілька відрізняються результати у студентів напередодні випуску, тобто в респондентів, які пройшли майже повний курс навчання (20 кредитів). Необізнані взагалі відсутні, обізнаних частково – 7 особи, обізнані на достатньому рівні – 21 особи, обізнані повністю – 19 осіб (рис.2).

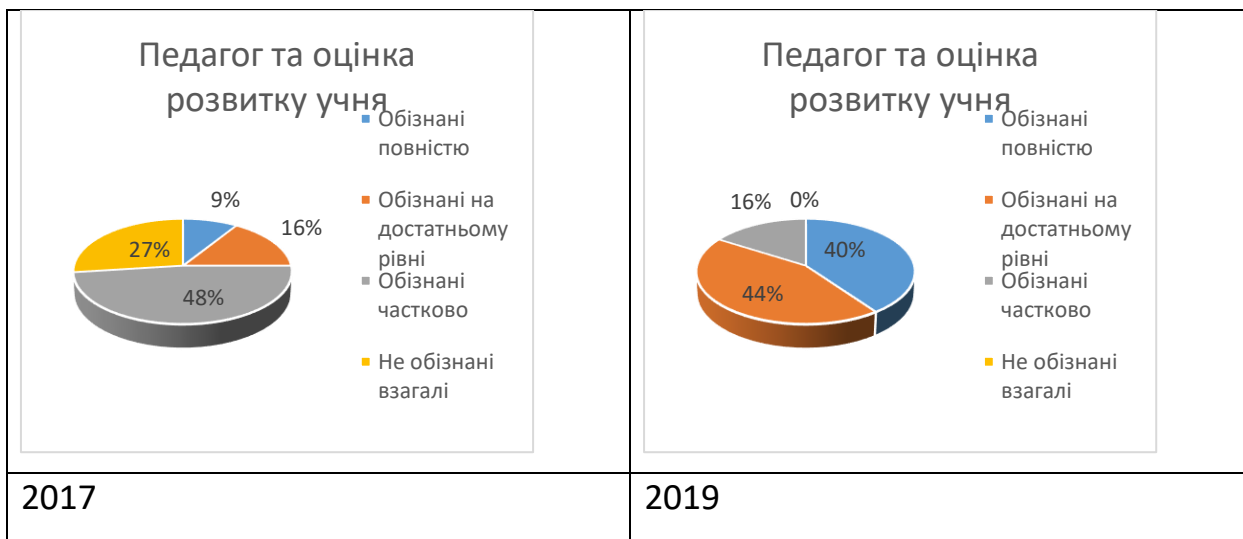


Рис. 2. Обізнаність педагогів з принципами, завданнями та філософією системи оцінювання розвитку дітей

Результати опитування переконливо свідчать, що в процесі навчання студенти-випускники всебічно познайомилися з методологічними основами діагностичної діяльності. Важливим стало розуміння ролі і місця спеціального педагога в визначенні оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, розробці індивідуальної програми розвитку. Хоча, були і відповіді,

що «це не провідна діяльність спеціального педагога, тому бути обізнаним в ній не є обов'язковою умовою» для випускника, «не треба забирати хліб у психологів, які на діагностиці спеціалізуються». Звичайно, що з подібними висловленнями можна погодитися і можна не погодитися. Цікавими є результати дослідження (рис. 3).

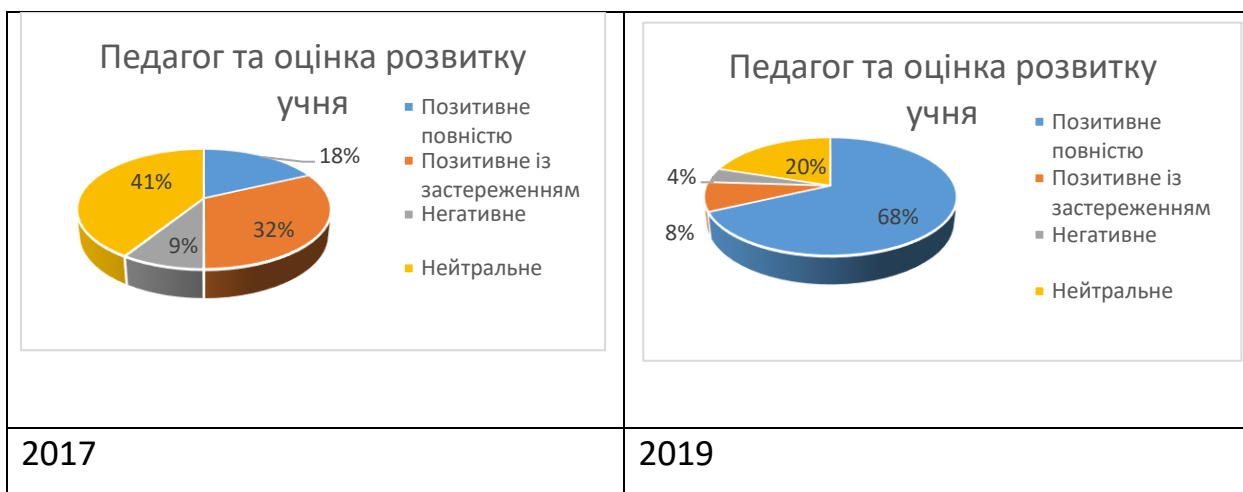


Рис. 3. Рівень ставлення педагогів до системи оцінювання розвитку дітей з особливими освітніми потребами

Проте відомим є факт, що оволодіння будь-якою професійною компетентністю знаходиться в прямій залежності від мотивації педагога, його позитивного ставлення до конкретного виду діяльності. Першокурсники майже на 50%, тобто 8 особи повністю позитивно, 15 – позитивно, але із застереженням ставляться до існуючої системи оцінювання розвитку дітей. 41% (19 осіб) негативно ставиться до діагностики, 9% (4 особи) – нейтрально. Застереження полягало у не повному розумінні завдань та місії діагностичної діяльності. Є припущення, що це відповіді студентів-педагогічних працівників, які нещодавно працюють у спеціальних чи інклюзивних закладах освіти. На запитання «Чому ви позитивно чи негативно ставитеся до психолого-педагогічної діагностики?» респонденти відповідали таке: «Це важливо для надання всім дітям рівних прав і можливостей в отриманні освіти»; «Така компетентність дозволить правильно формувати у дітей

гуманне, толерантне ставлення до обмежень у інших людей»; «Об'єктивна оцінка розвитку дитини дасть можливість приймати кожную людину такою, якою вона є»; «Якщо діти з порушеннями в розвитку навчатимуться разом з нормально розвинутими однолітками, ставлення до проблем інвалідності в суспільстві буде змінюватися». Такі відповіді свідчать про розуміння педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки до осіб з ООП; соціальної значущості інклюзивної діагностики в освітньому процесі.

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

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

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

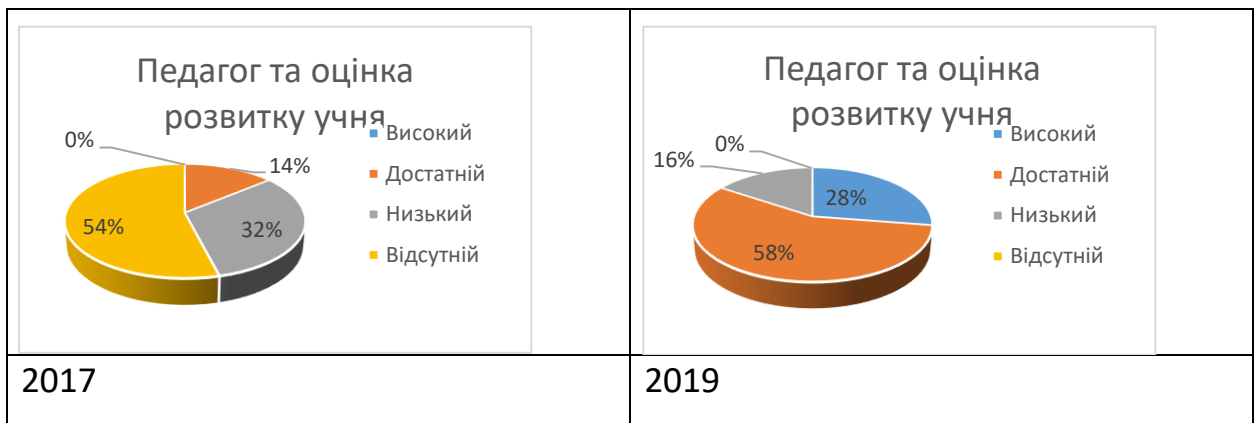


Рис. 4. Рівень знань, навичок, умінь щодо організації та здійснення діагностичної діяльності

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

Підсумковим показником професійної діяльності випускника закладу вищої освіти є його готовність виконувати посадові функції. Готовність працювати в закладі спеціальної чи інклюзивної освіти, діагностувати дітей з особливими освітніми потребами, організовувати їх спільне навчання з однолітками, коректно оцінювати їхні здобутки першокурсники проявили на високому й достатньому рівні лише 27% педагогів, решта 73% на низькому

рівні. Вважаємо, що першу категорію педагогів, тобто ті, які володіють певною мірою діагностико-прогностичною компетентністю, склали колишні працівники психолого-медико-педагогічних консультацій, які працювали і відповідно мали практичний досвід в організації діагностичної діяльності. Найрозповсюдженою відповіддю серед першокурсників була така: «Мені не вистачає спеціальних знань, а також знань про особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я» (рис.5).

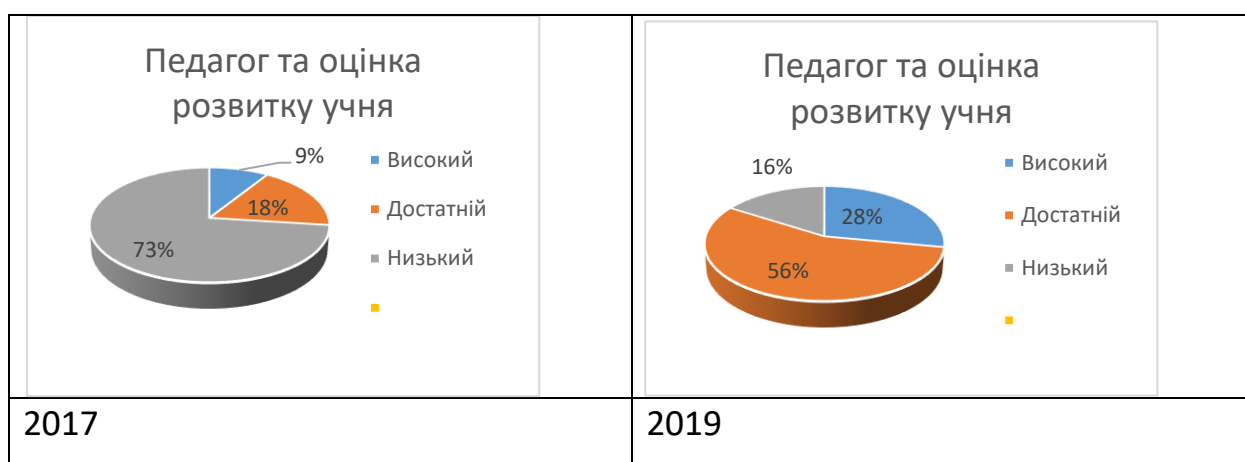


Рис. 5. Готовність педагогів до діагностики розвитку дітей

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

Результати обстеження респондентів-випускників з питань сформованості у них готовності до діагностики розвитку дітей показали, що лише у 16% педагогів рівень залишився низьким. Це, на наш погляд, низький показник у порівнянні з 73%, що були на першому році навчання. Студенти із

впевненістю демонструють свою готовність проведення цілісної комплексної системи оцінювання. Випускники добре володіють методиками: *WISC-IV*, *LEITER-3*, *CONNERS-3*, *PEP-3*, *CARD*. Зазначені методики «...дозволять знаходити об'єктивні фактори розвитку дитини, які впливають на її успішність у навчанні, зокрема: визначити сильні слабкі сторони у розвитку дитини, спрямувати освітній процес таким чином, щоб кожна дитина змогла максимально реалізувати свої здібності; забезпечувати наступність у розвитку при зміні різних рівнів закладів освіти; будувати стратегію підготовки дитини до вступу до вищих закладів освіти; досягти взаємопорозуміння між закладами освіти, батьками та дітьми тощо; результати оцінювання є основою для створення індивідуальної програми розвитку дитини та розроблення програмно-навчальних матеріалів для дітей з ООП» [17, с. 137].

Треба зазначити, що всі чотири позиції, які досліджувалися корелюють між собою та знаходяться в межах високого рівня значущості (Табл. 1)

Таблиця 1

Значимі кореляційні зв'язки між чинниками, що досліджувалися

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

Висвітлені результати пілотного емпіричного дослідження рівня сформованості діагностико-прогностичної компетентності у випускників магістерської програми за спеціальністю «Спеціальна освіта» досить оптимістичні, адже 90% респондентів, які пройшли повний курс навчання демонструють досить високі показники, що досліджувалися, а це і є важливою передумовою для упровадження та подальшого вдосконалення діагностики як важливої складової педагогічної діяльності. Формування діагностико-

прогностичної компетентності випускників магістерської програми за спеціальності «Спеціальна освіта» має орієнтуватися на соціальну модель розуміння інклюзії, а саме, в центрі уваги – дитина та її особливі освітні потреби, визначення особливих освітніх потреб дитини, її сильних сторін, надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, розробка рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища та навчання дитини, постійний психолого-педагогічний супровід дитини, рання допомога дитині, налагодження міжвідомчої співпраці, взаємодія з батьками).

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

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

3. Мобільність учасників освітнього процесу як умова вивчення інноваційного педагогічного досвіду

Розвиток сучасної педагогічної освіти у світі відбувається паралельно у двох напрямках: перший – у відповідності з національною стратегією соціально-економічного розвитку держав, другий – у поширенні міжнародної співпраці та інтеграції вищої освіти.

Наочний приклад демонструють держави-підписанти Болонської декларації (1999). Цей міжнародний освітній проект розрахований на широку інтеграцію вищої освіти і спрямований на розпізнавання однієї освітньої системи іншою в межах європейського простору. В декларації підкреслюється, що Болонський процес не передбачає суцільної уніфікації освітніх програм вищої школи, а навпаки з повагою сприймає освітні й наукові надбання, сформовані багатовіковою національною культурою кожної окремо взятої держави. Утім стратегічною метою документ передбачає формування у здобувачів вищої освіти професійних компетентностей необхідних розвитку сучасного суспільства. Тобто нова парадигма європейської вищої освіти це рух вперед і на перший план висуваються ключові поняття: доступність і якість освіти, мобільність учасників освітнього процесу, збереження культурних традицій і національних особливостей [4].

Не зважаючи на відкритість європейського та світового освітніх просторів за останні роки для більшості науково-педагогічних працівників України та її сусідів – Польщі, Словаччини, Чехії актуальними залишаються питання ознайомлення та вивчення і порівняльного аналізу досвіду організації освітнього процесу закордонних закладів вищої освіти (надалі – ЗВО), зокрема, підготовки педагогічних працівників для закладів спеціальної освіти. Це сприятиме зміцненню інтеграційних процесів в освітній сфері, створить нові умови для спільних науково-дослідних проектів, розширить можливості освітньої мобільності студентів та викладачів.

Метою дослідження є висвітлення досвіду та порівняльного аналізу ключових показників та підходів закладів вищої освіти Словацької Республіки та України з підготовки педагогічних працівників для спеціальних закладів освіти. Оскільки більшість читачів добре обізнані з вітчизняною системою підготовки корекційних підходів, переважна більшість інформації висвітлюється саме по ЗВО Словаччини.

В ході дослідження об'єктивно вивчалися, аналізувалися та порівнювалися організація освітніх процесів та зміст освітніх програм

спеціальності «Спеціальна освіта» другого (магістерського) рівня в закладах вищої освіти Словаччини (Інститут Юрая Палеша в Левочі Педагогічного факультету Католицького університету в Ружомберку) та України (Київ, Дніпро, Суми, Львів, Ужгород).

Новизна дослідження полягає в тому, що проблема порівняльного аналізу систем підготовки педагогічних працівників другого (магістерського) ступеня вищої освіти Словаччини та України в науковій площині не здійснювалася, у періодичних виданнях не публікувалася.

Потреба в організації навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Словаччині та Україні виникла давно, тому ідея щодо її втілення в практичне життя має багатолітню історію та тернистий шлях. Установи та заклади спеціальної освіти в обох країнах зформувалися як стійкі та досконалі системи надання освітніх послуг дітям з порушеннями психічного та фізичного розвитку лише в ХХ столітті. Підготовка вчителів-дефектологів здійснюється вже досить тривалий час, накопичено вагомий практичний досвід. Аналіз ринку праці на сучасному етапі як на загальнодержавному рівні, так і на регіональному переконливо свідчить, що потреба у дефектологічних кадрах в обох країнах не зменшується, а навпаки спостерігається стійка тенденція до зростання. Пояснюється це тим, що, по-перше, згідно із статистичними даними освітніх відомств кількісні показники дітей з особливими освітніми потребами не зменшуються; по-друге, активізація інтеграційно-інклюзивних процесів у суспільствах обох держав набирає обертів, що в свою чергу відкриває нові вакансії для педагогічних працівників з дефектологічною освітою.

Важливо зазначити, що система підготовки педагогічного працівника до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є багатогранною і багатоаспектною, міждисциплінарною і комплексною проблемою. У Словаччині вона здійснюється в трьох державних закладах вищої освіти: Університеті Я. Коменського в Братиславі, Католицькому університеті в Ружомберку (Левоча), Пряшівському університеті в Пряшеві. В Україні в 23-

х закладах вищої освіти. Наявність певної кількості ЗВО, що готують педагогічних працівників спеціальної освіти можна обґрунтувати відносними показниками до чисельності населення в обох країнах (табл. 2).

Таблиця 2

Середні показники ЗВО відносно населення

	Словаччина	Україна
Кількість ЗВО, що готують вчителів-дефектологів	3	23
Кількість населення (2019)	5 450000	41 902400
Середня кількість населення на один ЗВО	1 817000	1 822000

Наведена статистика свідчить, що показники кількості ЗВО в Словаччині та Україні, де здійснюється підготовка педагогічних працівників для закладів спеціальної освіти суттєво відрізняються, але якщо їх взяти по відношенню до середньої чисельності населення в країнах, то показники майже вирівнюються. Це свідчить, що відкриття спеціальності «Спеціальна освіта» в багатьох містах України обґрунтована. На сьогодні українські ЗВО функціонують у 19-ти містах (Бердянськ, Дніпро, Слов'янськ, Житомир, Запоріжжя, Луганськ (тимчасово Старобільськ), Львів, Івано-Франківськ, Харків, Херсон, Умань, Київ, Кам'янець-Подільський, Тернопіль, Рівне, Одеса, Миколаїв, Суми, Полтава, Ужгород), що створює можливість забезпечення кадрових потреб за територіальним принципом.

Як в Словаччині, так і в Україні державного стандарту підготовки фахівців за спеціальністю «Спеціальна освіта» на теперішій час не існує. Освітні програми у кожному закладі вищої освіти розробляють самостійно, але змістовно вони на 95 % співпадають.

Підходи до формулювання спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій випускників закладів вищої освіти мають невеликі відмінності (табл. 3).

Таблиця 3

Класифікація спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій

	Словаччина	Україна
Спеціальність	1.1.6. «Спеціальна педагогіка»	016 «Спеціальна освіта»
Освітня програма / Спеціалізація	Спеціальна педагогіка, Педагогіка порушень інтелекту, Педагогіка порушень слуху, Педагогіка порушень зору,	016.01 Логопедія, 016.02 Олігофренопедагогіка, 016.03 Ортопедагогіка 016.04 Сурдопедагогіка, 016.05 Тифлопедагогіка, (можуть поєднуватися по дві)
Кваліфікація	Спеціальний шкільний педагог	Учитель-дефектолог (олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), учитель-логопед

Порівняльний аналіз дав можливість виділити деякі особливості в освітніх системах обох країн. По-перше, класифікація спеціальності в Словаччині, називається відповідно класифікації педагогічної науки – «Спеціальна педагогіка», хоча в дипломі англійською перекладається як «Special education». В Україні ця спеціальність називалася до 2008 р. «Дефектологія», до 2016 р. – «Корекційна освіта», зараз «Спеціальна освіта», як до речі і в більшості країн світу «Special education».

По-друге, спеціалізація в Словаччині існує, але в прихованому вигляді. Назва освітньої програми формулюється виходячи із назви випускової кафедри. Це й свідчить про спеціалізацію випускників. Однак зміст освітньої програми включає перелік навчальних дисциплін, що охоплюють особливості навчання і виховання дітей за всіма нозологіями. При влаштуванні випускника на роботу звертається увага перш за все на спеціальність. Вважається, що доцільно набувати поглиблену спеціалізацію на робочому місці відповідно до категорії дітей з якими організовується освітній процес у конкретному закладі спеціальної освіти. Окрім того, все частіше зустрічаються діти зі складними порушеннями.

По-третє, термін «спеціальний психолог» вони не вживають. Підготовка логопедів здійснюється на філологічних факультетах, хоча навчальна дисципліна «Педагогіка мовленнєвих порушень» є обов'язковим компонентом.

Кваліфікація в дипломі не позначається, а в освітній програмі зазначено, що випускник – це спеціальний шкільний педагог, який може займати посади: учитель спеціальної школи, школи з інклюзивним навчанням, вихователь дошкільного закладу освіти, методист, мастер, викладач закладу професійної освіти тощо. Із 2019 р. в усіх дошкільних закладах освіти введено посаду спеціальний педагог, завданням якого є фахова діагностика розвитку дітей та надання психолого-педагогічного супроводу дітям перед вступом до першого класу початкової школи.

Умови ліцензування та акредитації освітніх програм у ЗВО Словаччини та України нічим не мають суттєвих відмінностей, а умови вступу до навчання за магістерськими програмами відрізняються (табл. 4).

Таблиця 4

Умови вступу до навчання за магістерськими програмами

	Словаччина Випробування	Україна Випробування
Норма набору	Ліцензія не встановлює обсягу	Згідно ліцензійного обсягу
Фінансування	Денна форма – бюджетне Заочна – за рахунок фізичних осіб	Денна форма – бюджетне / за рахунок фізичних осіб Заочна – бюджетне / за рахунок фізичних осіб
Форма та терміни навчання	Денна – 2 роки Заочна – 3 роки	ОПП (денна, заочна) – 1,5 роки, ОНП (денна, заочна) – 2 роки

Освітній ступінь «бакалавр» спеціальності «Спеціальна освіта»	Співбесіда	Іноземна мова Фахове випробування
Освітній ступінь «бакалавр» з усіх інших спеціальностей крім «Спеціальна освіта»	Співбесіда	Іноземна мова Фахове випробування Додаткове фахове випробування

У закладах вищої освіти України термін навчання за 2-м ступенем вищої освіти (денна, заочна форма) становить за освітньо-професійною програмою 1,5 року, за освітньо-науковою – 2 роки.

У закладах вищої освіти Словаччини стандартна тривалість оволодіння освітньої програмою спеціальної освіти розрахована на 2 роки навчання за очною формою і 3 роки для освітнього процесу з неповним робочим днем (заочна форма навчання), протягом якої студент повинен оволодіти не менше 120-ти кредитами. Розподіл годин у робочих програмах навчальних дисциплін для заочної форми навчання нічим не відрізняється від денної (мається на увазі аудиторних годин). Відмінність лише одна, організаційна, тобто освітній процес розтягнуто в часі. Сесій не передбачено, заняття проводяться по п'ятницям та суботам. Педагогічний факультет пропонує студентам оптимальну освітню програму для рівномірного кредитного тягара упродовж всього навчання. Утім, студенти денної та заочної форм, які проявляють старанність до навчання, показали високі результати упродовж 1-го року навчання мають можливість обрати індивідуальну навчальну програму за умови, що вони зобов'язуються оволодіти обсягом знань не менше 40 кредитів протягом першого року і не менше 35 кредитів упродовж другого року. В іншому випадку рівень їх знань не буде відповідати умовам для зарахування на більш високий курс і таким студентам пропонують відмовитися від навчання. У разі перевищення стандартної тривалості термінів навчання студент зобов'язаний сплачувати відповідну плату за кожен додатковий семестр навчання.

Принципи відбору на навчання в Словаччині базуються на фундаментальних засадах функціонування 2-го (магістерського) ступеня вищої освіти, професійної придатності та морально-ціннісних показників кандидата на навчання. Питання відбору кандидатів на навчання у ЗВО Словаччини здійснюється демократично і прозоро, зрозуміло та просто. Здобувачі вищої освіти повністю задоволені і не мають жодних претензій до правил прийому. Навчання за денною формою, включаючи іноземних студентів, на 100% фінансується за державний кошт. Студенти з високими показниками у навчанні отримують стипендію. Всі бажаючі забезпечуються комфортним гуртожитком.

Обсяг набору встановлює педагогічна рада факультету. Умови прийому та програму магістерської програми декан факультету зобов'язаний опублікувати на сайті університету не пізніше 20 вересня, попереднього навчального року, в якому має розпочатися навчання. Зміст оголошення включає: умови прийому на навчання, заплановану кількість місць на навчання, терміни подачі заяв, програму, форму та терміни складання фахового випробування. Співбесіду проводить комісія у складі директора інституту, завідувача випускної кафедри та гаранта освітньо-професійної програми. Основний показник прийому – це мотивація та професійна спрямованість кандидата на навчання. Станом на 2020 р. кількість студентів заочної форми навчання за магістерською програмою перевищує кількість студентів-денників у 5-6 разів. До навчання приймаються іноземці, які мають освітній ступінь бакалавра та виявили бажання навчатися за магістерською програмою. Таким студентам перед початком навчального року створюються умови для оволодіння початковим рівнем словацької мови. Вартість навчання для студентів заочної форми 850 євро.

Філософія змісту спеціальної педагогічної освіти в обох країнах базується на ґрунті глибокого оволодіння основами антропології педагогічних теорій і практик. Освітній процес здійснюється виходячи з бачення концепції цілісної освіти людини з обмеженими можливостями здоров'я. Теоретичні

знання поєднуються з практикою з метою глибокого вивчення особистості дитини у всіх її аспектах, вимірах і проявах. Для цього у здобувачів вищої освіти формують важливу особистісну потребу та педагогічну умову успіху – бути перш за все доброю людиною, яка здатна сприймати потенційних вихованців у їх реальному фізичному, психосоматичному, соціо-духовному вимірі структури єдності буття. Ця потреба формується не будь-яким окремим предметом, а системою антропологічної структури всієї освітньо-професійної програми. Вибір послідовності вивчення та складності змісту навчальних дисциплін пояснюється ще й тим, що надання спеціальних освітніх послуг (навчання, виховання, компенсація, терапія, реабілітація, формування соціального статусу тощо) дітям з обмеженими інтелектуальними можливостями має здійснюватися упродовж всього їхнього життя.

Виходячи з розуміння змісту та призначення 2-го (магістерського) ступеня вищої педагогічної освіти відбувається здобуття теоретичних і практичних знань різних наук та вибудовується модель послідовності вивчення навчальних дисциплін за роками і семестрами освітнього процесу. Сукупність навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта» в Словаччині та Україні задумана та зформована з урахуванням лінійного (поступового), циклічного (наступний цикл поглиблює і розширює знання, вміння та здібності) і спірального шляху (повернення до знань). Для того щоб побачити деякі відмінності треба порівняти зміст освітніх програм (табл. 5).

Таблиця 5

Змістовні компоненти освітніх програм

	Словаччина	Україна
Обсяг	120 кредитів ЄКТС	90 кредитів ЄКТС
Зміст	Цикл загальної підготовки	
	«Духовність істини та добра»	Філософія освіти
		Психологія освіти
		Інформаційні технології

	Іноземна мова
	Актуальні питання розвитку освіти
Цикл професійної підготовки	
Альтернативні тенденції у спеціальній освіті	Методологія психолого-педагогічної досліджень
Зміст дошкільного виховання в педагогіці інтелектуальних порушень	Медико-біологічні проблеми спеціальної освіти
Професійна підготовка осіб з порушеннями інтелекту	Сучасні методології та методики спец педагогіки
Шкільна інтеграція та створення індивідуальної освітньої програми	сучасні методології та методики спец. психології
Шкільна політика, шкільна система та законодавство у спеціальних початкових школах та навчальних закладах	Сучасні предметні методики в спеціальній школі
Спеціальна методика освітньої галузі Природа та суспільство	Корекційно-розвиткові методики супроводу
Спеціальна методика в спеціальній школі для дітей з інтелектуальних порушеннями	Корекційно-розвиткові методики супроводу
Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і цінності»	Науково-виробнича практика в ЗВО
Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і природа»	Виробнича (педагогічна) практика в спеціальній школі
Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і суспільство»	
Спеціальна методика освітньої галузі «Людина та світ праці»	
Спеціальна методика освітньої галузі «Мова та спілкування»	
Спеціальна методика освітньої галузі «Математика та робота з інформацією»	

Спеціальна методика освітньої галузі «Мистецтво та культура»	
Спеціальна методика освітньої галузі «Здоров'я та рух»	
Спеціальна навчальна діагностика та прогностика	
Специфічні методика навчання дітей з затримками розвитку	
Вчення про психічні розлади розвитку	
Навчання дітей з множинними розладами	
Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні дітей з порушеннями інтелекту	
Система консультування у спеціальній освіті	
Робота з дітьми з обмеженими можливостями в ранньому та дошкільному віці	
Робота в мультисенсорних середовищах	
Супровід учнів з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями	
Навчання дітей з аутизмом	
Гра на музичному інструменті	
Методологія педагогічного дослідження	
Семінар до завершення дипломної роботи	
Педагогічна практика 1	
Педагогічна практика 2	
Вибіркові компоненти освітньої програми	

	Модель супроводу розвитку дітей
	Актуальні питання менеджменту спеціальної освіти
	Інноваційні технології вивчення. навчання дітей з ООП
	Корекційно-розвиткові методики супроводу дітей з порушеннями інтелекту
	Корекційно-розвиткові методики супроводу дітей зі складними порушеннями

Зміст освітньої програми закладу вищої освіти України наведено усереднений. Майже в усіх закладах компоненти однакові, функціонують до затвердження державного стандарту, на сьогодні мають не значні відмінності у назвах навчальних дисциплін в циклах професійних та вибіркових дисциплін. Освітня програма обов'язково включає цикл загальних дисциплін (15 кредитів) та цикл вибіркових дисциплін (не менше 19 кредитів). Без таких компонентів освітня програма не зможе пройти державну акредитацію.

У закладах вищої освіти Словаччини серед навчальних дисциплін загального циклу – це дисципліна теологічного спрямування «Духовність істини і добра», що є в навчальному плані кожного року освітнього процесу обсягом 2 кредити (по 1-му на кожен семестр) та проводиться представниками католицького духовенства. Це функціонує як національна традиція словацького суспільства. Основна частина навчальних дисциплін (98 %) відноситься до спеціалізації випускника. 70% навчального часу складають спеціальні дидактики (методики) навчання всіх категорій учнів у спеціальних школах, решта – теоретичні та практичні навчальні дисципліни, що розширюють та збагачують науковий та професійний кругозір майбутніх

фахівців спеціальної педагогіки. З таблиці видно, що зовсім відсутній цикл вибіркового навчальних дисциплін. Керівництво Інституту Юрая Палеша в Левочі пішли на зустріч студентам та викладачам і відмовились від цього принципу європейської практики. На їхню думку вибіркового компонент – це чистий формалізм та окомилування, що тільки створює зайві проблеми та шкодить освітньому процесу вищої школи. Також освітньо-професійною програмою за магістерською програмою «Спеціальна педагогіка» Словаччини не передбачено підготовку викладачів для вищої школи, тому відсутні методики викладання, практика в ЗВО тощо. Випускники мають право на робоче місце лише в дошкільних закладах освіти, спеціальних школах, початкових і загальних середніх закладах освіти з інклюзивним навчанням, професійних закладах освіти, діагностичних освітніх установах.

У закладах вищої освіти Словаччини та України застосовуються майже ідентичні заходи щодо *організації внутрішньої системи забезпечення якості освітніх послуг та якості вищої освіти*. Усі навчальні дисципліни закінчуються складанням екзамену в довільній формі, яку обирає викладач (усно або письмово). Якість освітнього процесу забезпечує випускова кафедра, що комплектується кваліфікованими фахівцями (доктор філософії) та відповідають критеріям спеціальної освіти й вимогам ЗВО. Щороку за графіком ЗВО проводиться перевірка успішності студентів і їх знань перед лекціями з профільних дисциплін та після їх проведення. Адміністрації ЗВО щорічно оцінюють якість навчання студентів і проводить опитування серед випускників очної та заочної форм навчання. Мета опитування полягає в тому, щоб дізнатися думку недавніх випускників про їх працевлаштування, про переваги їх навчання і з'ясувати можливість поліпшення освітнього процесу з точки зору практичних потреб. Системи внутрішнього забезпечення якості освіти побудовані з урахуванням ефективного виконання вимог зацікавлених сторін з використанням інструкцій стандартизованих концепцій і інструментів самооцінки [28]. Науково-педагогічні колективи підтримують постійне зміцнення рівня якості освітнього процесу за участю студентів і випускників.

Підсумкова атестація в ЗВО Словаччини та України стандартна, але є і не значні відмінності (табл. 6).

Таблиця 6

Складові підсумкової атестації

Складові підсумкової атестації	Словаччина	Україна
Кваліфікаційна робота	Дипломна робота	Дипломна робота
Комплексний іспит (усний)	1) Спеціальна педагогіка і психологія; 2) Спеціальні методики навчання і виховання; 3) Шкільна політика, шкільна система та законодавство у спеціальних школах	-

Умовою допуску до підсумкової атестації в ЗВО обох країн є успішне виконання всіх запропонованих навчальних зобов'язань освітньої програми, тобто звітність по всім навчальним дисциплінам що охоплюють 120 (90) кредитів відповідно. Перша складова – це *кваліфікаційна (дипломна) робота*. Випускова кафедра на університетському сайті пропонує здобувачам вищої освіти тематику наукових досліджень. Здобувач має право в письмовій формі запропонувати та обґрунтувати кафедрі свою тему і керівника наукового дослідження. Кафедра має право також прийняти пропозиції щодо прикладної тематики, представлені різними освітніми та дослідницькими організаціями й установами, за умови, що ці пропозиції відповідають професійній та науковій спрямованості освітнього закладу. Технічні стандарти обов'язкові при написанні кваліфікаційних робіт. Перед захистом робота обов'язково має пройти контроль на добросовісність. Магістерська робота в Україні зазвичай містить не менше 50-70 аркушів основного тексту. У Словацьких ЗВО існують деякі особливості, на які варто звернути увагу науково-педагогічним

працівникам ЗВО України. Останніми роками обсяг основного тексту магістерської роботи зменшено до 40-50 аркушів. Пояснюється це жорсткими умовами перевірки на плагіат, що здійснюється за допомогою єдиної в країні (міністерської) програми. Після закінчення кваліфікаційна робота оцінюється керівником та рецензентом. Діагностичні норми публікуються в університетській інформаційній системі, які містять детальні критерії оцінки підсумкової роботи, а також шкалу оцінки. Керівник і рецензент також мають прокоментувати виставлений бал згідно до вимог оцінювання подібних видів робіт. Студент допускається до прилюдного захисту випускної роботи, тільки якщо вона рекомендована хоча б одним з оцінювачів. Захист кваліфікаційної роботи здійснюється перед державною екзаменаційною комісією. З дозволу декана факультету кваліфікаційна робота може бути написана і захищена на мові, відмінній від державної. Підготовка та захист кваліфікаційної роботи підтверджує ступінь оволодіння здобувачем вищої освіти теоретичними і практичними основами проблеми, яку він обрав для дослідження в галузі спеціальної педагогіки.

Із таблиці 5 також зрозуміло, що в ЗВО Словаччини передбачено складання *державного комплексного екзамену*, що передбачає перевірку знань із базових навчальних дисциплін, а саме, спеціальної педагогіки та психології, спеціальних методик навчання та виховання, шкільного менеджменту. Державна атестація проводиться упродовж одного робочого дня перед державною екзаменаційною комісією, яка складається як мінімум з чотирьох осіб і призначається наказом декана факультету. Голова державної комісії може бути лише фахівець спеціальної педагогіки як співробітник, так і не співробітник цього університету.

В організації освітнього процесу ЗВО Словаччини є цікаві моменти. Новий академічний рік у студентів розпочинається з другої половини вересня. Це створює можливості для успішного побутового облаштування студентів у гуртожитку, адаптування до самостійного життя, ознайомлення з містом Левоча, відвідання Музею спеціальної освіти в Левочі (до речі єдиного в

Європі). Науково-педагогічні працівники у цей період зустрічаються з педагогічними працівниками шкіл та дошкільних закладів, виступають з лекціями, переглядають та вдосконалюють методичні й презентаційні матеріали. Також в цей час проводяться засідання кафедр, установчі наради, науково-практичні конференції.

Ще одна важлива особливість – це досить *широкі повноваження керівників* структурних підрозділів університету. Зокрема, декан факультету наділений нетрадиційними в Україні повноваженнями: віддавати накази, що стосується набору студентів на навчання, відрахування здобувачів освіти за заборгованість або неуспішність; проводити конкурс на заміщення вакансій та заключати контракти на роботу з науково-педагогічними працівниками, організувати фінансово-господарську діяльність тощо.

В ЗВО Словаччини заохочується *академічна мобільність* здобувачів вищої освіти шляхом проходження деяких освітніх курсів в ЗВО Європейського Союзу та сусідніх країнах, також всебічно підтримується участь в конкурсах на заміщення вакантних посад професорів-іноземців, які не займають управлінських посад у закордонних ЗВО.

Отже, висвітлений матеріал переконливо свідчить, що підготовка педагогічних працівників спеціальної школи другого (магістерського) рівня вищої освіти у Словаччині та Україні здійснюється відповідно до загальноєвропейських принципів вищої школи і в той же час має свої національні особливості. Порівняльний аналіз освітніх програм переконливо свідчить, що в обох країнах функціонують досконалі системи підготовки педагогічних працівників магістерського рівня для спеціальних закладів освіти. В університетах Словаччини та України склалися досконалі системи внутрішньої оцінки якості знань та підсумкової атестації з дуже високими вимогами, що забезпечує послідовність і об'єктивність оцінювання знань і навичок здобувачів вищої освіти, гарантованість високого рівня сформованих професійних компетентностей у випускників. Поліпшення та поглиблення міжнародної співпраці між закладами вищої освіти Словаччини та України,

корегування та адаптація змісту освітніх програм можуть створити реальні умови отримання подвійних дипломів для випускників спеціальності «Спеціальна освіта».

Список використаних джерел:

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. – К., Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 244 с.
2. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика : монографія / В. А. Гладуш. – Д. : Пороги, 2012. – 292 с.
3. Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В. Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти // Науково-практичний журнал «Україна. Здоров'я нації». – Київ, 2019. № 2 (55). – р.26-33.
4. Гладуш В.А. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія / В. А. Гладуш, З. П. Бондаренко, Н. В. Зимівець та ін. – Д. : Акцент ПП, 2015. – 324 с.
5. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12-28.
6. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Закон України від 05.09.2017р. «Про освіту». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебн. пособ. / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект, Фонд “Мир”, 2005. – 336 с.
9. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 1977. – 349 с.

10. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : моногр. / І. А. Малишевська. – Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2018. – 386 с.
11. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. / Олена Валеріївна Мартинчук. – К. : Центр учбової літератури, 2018. – 430 с.
12. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджені Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 р. № 584. https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx
13. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
14. Наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
15. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій ДК 003:2010» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kodeksy.com.ua/buh/kp.htm>
16. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя.– К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014.– 100 с.
17. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг.ред. М. А. Порошенко та ін. – К. : 2018. – 252 с.

18. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики. – К. : І.І.С., 2004, – с. 16-25.
19. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
20. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>
21. Руденко Л. М. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – с. 210-218.
22. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту» / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2015. – №1-2 (42-43). – С. 7-12.
23. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 392 с.
24. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2021) https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/79199/
25. Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) // URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/04_2016_ESG_2015.pdf.
26. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб./ За загальною редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – Запоріжжя: вид-во Хортицької національної академії, 2021, - 428 с.,

27. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах / М. К. Шеремет // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 368 с.
28. Viera Šilonová, Eva Dolinská, Viktor Hladush, Tetiana Makhynia, Olga Bench, Mieczysław Dudek [USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN STUDENTS' DISTANCE PEDAGOGICAL ASSESSMENT AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS](#). *Information Technologies and Learning Tools* [category "A"](#) Vol 82 No 2 (2021) p. 243-265 DOI: [10.33407/ITLT.V82I2.4365](#)
29. EQF 2017 (Європейська рамка кваліфікацій) // URL : <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/en.pdf>;
<https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>
30. QF EHEA 2018 (Рамка кваліфікацій ЄПВО) // URL : http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf
31. ISCED (Міжнародна стандартна класифікація освіти, МСКО) 2011 // URL : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
32. ISCED-F (Міжнародна стандартна класифікація освіти – Галузі, МСКО-Г) 2013 // URL : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>
33. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів – <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

Інформація про автора:

Гладуш Віктор Антонович, доктор педагогічних наук, професор,
Професор кафедри спеціальної та лікувальної педагогіки Інституту Юрая
Палеша в Левочі, Педагогічного факультету, Католицького університету в
Ружомберку (Словаччина),

Професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО
«Університет менеджменту освіти» НАПН України.

viktor.gladush2@gmail.com 0674214422,