

Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ДЕМЧЕНКО ІРИНА ІВАНІВНА**

**УДК 371.134+372.4(043.3)**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
13.00.03 – корекційна педагогіка

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук



Умань – 2016

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий консультант** – доктор педагогічних наук, професор  
**Рогальська-Яблонська Інна Петрівна**  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини,  
завідувач кафедри теорії та методик дошкільної освіти.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук, професор  
**Литвиненко Світлана Анатоліївна**,  
Рівненський державний гуманітарний університет,  
професор кафедри практичної психології та психотерапії;

доктор педагогічних наук, професор  
**Бойчук Юрій Дмитрович**,  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
професор кафедри здоров'я людини та корекційної освіти;

доктор педагогічних наук, професор  
**Тарасун Валентина Володимирівна**,  
Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова,  
професор кафедри логопедії  
Інституту корекційної педагогіки та психології.

Захист відбудеться «30» червня 2016 р. об 11<sup>00</sup> годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 74.053.01 в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини за адресою: 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2.

З дисертацією можна ознайомитись на офіційному сайті та у бібліотеці Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2.

Автореферат розіслано «27» травня 2016 р.

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради



С. В. Совгіра

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми.** У сучасних умовах світової інтеграції активно формується нова філософія суспільства, у межах якої переосмислюються ціннісні орієнтири і стратегії людського буття для подолання негативних наслідків дискримінаційних процесів у соціумі. Такі соціокультурні очікування суспільства безпосередньо віддзеркалюються в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти України, до якої кожному громадянину, незалежно від його соціального статусу, стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має забезпечуватися рівний і справедливий доступ. Цей інтегративний принцип історично закладено ще у «Всесвітній декларації прав людини», ухваленій у 1948 році. Із того часу апробовано три моделі інклюзивної освіти – медичну, нормалізаційну та соціальну. У зв'язку з ратифікацією Україною «Конвенції ООН про права дитини» (1989), «Всесвітньої декларації «Освіта для всіх»» (1990), «Саламанської Декларації» (1994), «Дакарської Декларації» (2000), інклюзивна освіта набула загального визнання і поширення.

Інклюзія стала пріоритетною в освітній політиці держави, про що свідчать розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» та накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки», «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти», «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах», положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», «Національної стратегії у сфері прав людини». Згідно із цими директивами, інклюзивне навчання має бути комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно зорієнтованих методів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Для успішної реалізації цього необхідні якісно підготовлені педагогічні кадри, у тому числі й початкової ланки загальноосвітньої школи.

Згідно із «Концепцією розвитку інклюзивної освіти», в Україні активізувався процес упровадження інклюзії в початковій школі. Це відбулося завдяки підготовці вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами під час спеціально організованих курсів, фрагментарність проведення яких не надто підвищила рівень кваліфікації педагогів.

Отже, актуальною є проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Нині в Україні склалися відповідні передумови для теоретичного і практичного розв'язання окресленої проблеми. Це підтверджується ґрунтовними науковими положеннями щодо підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі, розкритих у фундаментальних працях філософсько-освітнього (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, В. Луговий,

В. Огнев'юк), професійно-педагогічного (О. Безлюдний, О. Браславська, А. Грітченко, М. Євтух, В. Коваль, В. Кузь, М. Мартинюк, Н. Ничкало, С. Совгіра, С. Ткачук), психолого-педагогічного (Г. Балл, І. Бех, В. Биков, С. Максименко, В. Семиченко, О. Чебикін), соціального (О. Глузман, О. Будник, А. Капська, В. Радул, І. Рогальська-Яблонська), інклюзивного (А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, Т. Сак, Т. Софій, О. Таранченко) та корекційного (В. Бондар, Т. Дегтяренко, В. Засенко, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет) змісту.

Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності розкрито в дослідженнях Т. Байбари, Н. Бібик, В. Бондаря, М. Вашуленка, А. Коломієць, Н. Кічук, О. Комар, М. Лещенко, С. Литвиненко, С. Маритиненко, О. Мельника, І. Осадченко, І. Пальшкової, Д. Пащенко, Л. Петухової, Р. Пріми, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та інших науковців.

Професійна діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти має охоплювати комплексне виконання завдань щодо втілення теоретичних та практичних ідей інклюзії, застосування нових методів і технологій навчання, виховання і корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами та без них, забезпечувати зв'язки між соціальними, психологічними та корекційно-педагогічними явищами тощо. Однак результати досліджень О. Вознесенської, О. Демченко, Л. Терлецької П. Щербань та інших науковців, а також аналіз практичного досвіду засвідчують, що вчителі початкових класів не готові до цього. Це зумовлено, насамперед, недосконалістю Галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 6.010102 «Початкова освіта», у якому не враховано інклюзивний компонент.

Відтак, у теорії і методиці професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів відчувається нестача необхідних напрацювань із проблеми формування його готовності до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивної освіти.

У контексті заявленої проблеми варті уваги дослідження І. Дмитрієвої, М. Супруна, О. Таранченко, В. Тарасун, С. Яковлевої та інших науковців у галузі корекційної педагогіки, а також наукові доробки з питань підготовки майбутніх учителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями (О. Баранова), використання інформаційно-комунікативних технологій в умовах інклюзивного навчання (К. Косова), розвитку інтелектуальної обдарованості (Ю. Клименюк), формування гуманістичних відносин (І. Бужина), педагогічної взаємодії з батьками молодших школярів (О. Буздуган).

Для подальшого розвитку теорії і методики підготовки вчителя початкової школи значну цінність мають наукові праці, у яких досліджено проблему формування таких професійних якостей педагога, як: інклюзивна (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Кучерук, І. Хафізулліна, В. Хитрюк та ін.) та діагностична компетентності (О. Івутіна, С. Мартиненко, А. Фастівець та ін.), готовність до інклюзивної освіти (Л. Заверткіна, Н. Зброєва, О. Кузьміна, І. Оралканова, Є. Самарцева, С. Черкасова, Ю. Шуміловська, Т. Ярая та ін.) і корекційної діяльності (В. Вишньовський, Л. Лісуренко, О. Пономарьова, Л. Прядко, О. Шелуха, Д. Шульженко, М. Ярошко та ін.). Також вагомими є дослідження із

підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії (О. Федій), арт-терапевтичних (О. Сорока), арт-педагогічних (О. Деркач) технологій у професійній діяльності.

Прогресивним кроком слід визнати теоретичні дослідження сутності та специфіки інклюзивної освіти і методологічних основ її впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів (В. Бойко, Г. Бурова, О. Василенко, Г. Давиденко, М. Захарчук, С. Іноземцева, М. Малік, Н. Назарова, К. Островська, О. Рассказова, Т. Скорик та ін.). Позитивної оцінки заслуговують методичні напрацювання С. Акішиної, Л. Будяк, Л. Вавіної, І. Калініченко, Т. Скрипник, О. Чеботарьової та ін.) із питань модифікації навчального середовища в інклюзивних умовах початкової школи та організації роботи з батьками і фахівцями для вдосконалення практики навчання, виховання і корекції розвитку дітей із особливими освітніми потребами та без них.

Аналіз значної кількості наявної наукової літератури засвідчує окремі намагання науковців досліджувати проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Однак в Україні бракує її комплексного розв'язання, на що вказують досі невирішені суперечності між:

- тенденцією до інклюзії в соціумі й системі загальної, зокрема початкової освіти, та недостатнім урахуванням цього факту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів;

- висунутими державними інституціями вимогами щодо нагального впровадження інклюзивного навчання в початкову ланку загальної освіти та їх фрагментарним виконанням через нестачу відповідно підготовлених висококваліфікованих педагогічних кадрів;

- потребою початкової школи в учителях, здатних якісно виконувати професійні функції навчання, виховання і корекції розвитку учнів із особливими освітніми потребами й без них, та неготовністю нинішніх випускників педагогічних факультетів ВНЗ до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- об'єктивною необхідністю створення у ВНЗ інноваційної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти й забезпечення її ефективного функціонування та нерозробленістю належних науково-теоретичних і практичних основ організації цього процесу;

- наявним потенціалом значної кількості дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів щодо підвищення рівня його готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та невідповідності цьому їх змісту, форм і методики викладання.

Отже, актуальність розв'язання порушеної проблеми на соціальному, професійно-освітньому, науково-теоретичному, практично-педагогічному та діалектичному рівнях зумовила вибір теми дослідження: **«Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти».**

**Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано згідно із тематичним планом науково-дослідної роботи Уманського

державного педагогічного університету імені Павла Тичини з теми «Формування компетентного вчителя в умовах освітнього середовища педагогічного вищого навчального закладу» (реєстраційний номер 0111U007536). Тему дисертації затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 15 від 11 липня 2011 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 30 листопада 2011 р.).

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних засад, розробленні й експериментальній перевірці методики підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти з урахуванням специфіки його психологічної, теоретичної і практичної готовності до неї.

**Завдання дослідження:**

1. Обґрунтувати теоретико-методичні засади та концепцію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

2. Розглянути світові тенденції розвитку інклюзивної освіти та наукові основи її впровадження за рубежем і в Україні.

3. Диференціювати категорії молодших школярів, залучених до інклюзивного навчання, їхні особливі освітні потреби та визначити необхідні умови інклюзивної освіти в початковій школі для успішного навчання, виховання й дієвої корекції особистісного розвитку учнів.

4. На основі аналізу змісту ключових понять дослідження: «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище початкової школи», «професійна діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти» – схарактеризувати її поліфункціональну сутність та специфічний зміст.

5. Обґрунтувати сутність понять: «підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти» та «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти»; визначити компоненти, критерії, показники та рівні такої готовності.

6. Спроекувати й апробувати модель педагогічної системи й методику підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти й експериментально перевірити їх ефективність.

7. Визначити й реалізувати педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзії.

8. На комплексній основі методично забезпечити процес теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності з урахуванням інклюзивного та корекційного складників її змісту.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих навчальних закладах України.

**Предмет дослідження** – експериментальна методика підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Загальна гіпотеза дослідження:** підготовка у ВНЗ майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває

ефективності, якщо вона здійснюється згідно з розробленими теоретичними та методичними засадами, що ґрунтуються на сучасних освітніх парадигмах та відповідають обґрунтованій педагогічній системі підготовки, функціонування якої цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечить якість і результативність виконання трудових функцій в умовах освітньої інклюзії.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових припущеннях: готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – це складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, яке може бути успішно сформоване завдяки реалізації таких педагогічних умов, як:

- спрямування змісту програм та методики викладання дисциплін «Філософія», «Історія педагогіки», «Історія української культури», «Дидактика», «Теорія та методика виховання» на засвоєння студентами аксіології інклюзивної освіти;

- удосконалення змісту, форм, методів і засобів щодо опанування студентами нормативними, психологічними, педагогічними, корекційними теоретико-практичними й науковими основами інклюзивної освіти у процесі вивчення дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Політологія», «Педагогічна майстерність», «Основи медичних знань», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» та дидактичними й корекційно-розвивальними технологіями на заняттях із фахових методик навчання предметів початкової школи;

- поглиблення фахових знань і практичних умінь студентів у процесі студіювання вибіркових дисциплін «Інклюзивна педагогіка початкової школи», «Психологія творчості» на засадах імітаційного моделювання й рефлексії досвіду педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти з відповідним оновленням змісту програми педагогічної практики.

**Провідною ідеєю дослідження** є положення про те, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлюється спеціальною організацією навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням інклюзивного й корекційного компонентів його змісту з належним цілеспрямуванням, достатньою освітньою концептуалізацією, відповідною поетапною організацією, максимальним процесуально-змістовим забезпеченням та якісним моніторингом результативності.

**Концепція дослідження.** Дослідження стану підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в теорії і практиці педагогіки вищої школи, з одного боку, та вимог «Державного стандарту початкової загальної освіти», «Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами», розпоряджень і наказів Міністерства освіти і науки України з вимогами забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами на засадах організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, з іншого боку, дало підстави вважати, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зводиться до вивчення лише дисципліни «Основи інклюзивної освіти», чого недостатньо для ефективного виконання завдань

психолого-педагогічної, навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи з учнями в умовах освітньої інклюзії.

Ефективність підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти значною мірою залежить від процесу формування у нього теоретичної, практичної і психологічної готовності до цієї діяльності. У процесі розроблення концепції враховано те, що гуманістична парадигма функціонування й розвитку сучасного суспільства зумовлює необхідність прискорення соціальних, економічних та освітніх інтеграційних процесів, у яких інклюзія є провідним принципом життєдіяльності заради прогресу. У цьому контексті вчитель початкових класів є провідником особистісного, духовного і творчого зростання дитини. Інтеграційні процеси, що бурхливо розгортаються у сферах суспільного життя, освіти і науки, вимагають перебудови професійної підготовки вчителя початкових класів з урахуванням інноваційного характеру педагогічної діяльності, зумовленого інтенсивним упровадженням інклюзії. Тому його спеціалізація нині має тенденцію до розширення за рахунок розвивального, корекційного і терапевтичного складників. Щоб сповна забезпечити високий рівень поліфункціональної здатності майбутнього фахівця успішно виконувати численні завдання професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії, необхідно розрізнені елементи системи професійної підготовки у ВНЗ інтегрувати для подальшого досягнення взаємозв'язку між ними. Це дасть змогу створити умови для формування цілісної картини майбутньої професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, розвивати системне мислення професіонала, установити більш тісні зв'язки навчання з науковою і практичною діяльністю, а також вирішити проблему академічного перевантаження студентів.

Реалізація цієї ідеї базується на трьох взаємопов'язаних концептах: методологічному, теоретичному та методичному.

*Методологічний* концепт репрезентує основи формування психолого-педагогічної, теоретичної і практичної готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти із позицій:

– філософії, що дає підстави для з'ясування діалектики перебігу процесу професійної підготовки фахівців у вищій школі та особливостей функціонування інклюзивної освіти у контексті світових і національних тенденцій її розвитку;

– педагогічної антропології, що ґрунтується на положенні про людину як духовну істоту, життєдіяльність якої відбувається на соціальних засадах свободи, рівності, гармонії особистісного розвитку, самоактуалізації і творчої самореалізації;

– психології, що вможливує вдосконалення механізмів професійного становлення майбутнього педагога, формування його відповідального ставлення до осіб з особливими освітніми потребами у процесі психолого-педагогічної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної діяльності;

– дидактики, спрямованої на оволодіння студентами загальними закономірностями та спеціальними принципами, методами і прийомами організації інклюзивного навчання молодших школярів;

– системного підходу, що дає змогу розглядати педагогічну систему підготовки майбутнього педагога на принципах єдності теорії і практики, цілісності і взаємозв'язку її складників, професійного розвитку фахівця у комплексному



виконанні завдань щодо формування його здібностей, компетентностей та особистісних якостей;

- аксіологічного підходу, на основі якого відбувається засвоєння цінностей інклюзивної освіти на суспільному, професійному та особистісному рівнях;

- суб'єктного підходу, що декларує принципи демократії, толерантності, підтримки, співпраці та співтворчості для забезпечення результативної діяльності учасників інклюзивно-освітнього процесу;

- контекстного підходу, згідно з яким імітуються умови реального перебігу професійної діяльності педагога інклюзивної початкової школи, програються справжні й уявні складні педагогічні ситуації для успішного переходу студентів від академізму до квазіпрофесіоналізму;

- акмеологічного підходу, що сповідує стратегію досягнення вершин професіоналізму завдяки інтенсифікації й оптимізації підготовки педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та творчого переосмислення її реалій;

- компетентнісного підходу, завдяки якому відкриваються широкі можливості для формування в майбутнього вчителя початкових класів психологічної, теоретичної і практичної здатності якісно виконувати функції професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, моніторингу результатів і якості освіти за чітко визначеними критеріями та зіставленням їх згідно з чинними соціальними, державними й освітніми вимогами.

*Теоретичний концепт* визначає систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають розуміння сутності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, її специфічних функцій і характеристик. Визначальним для теоретичного концепту є положення, згідно з яким підготовка є неперервним, інтегративним, фундаментальним, професійно зорієнтованим та інтенсивним освітнім процесом, спрямованим на формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до успішного виконання розширеного спектру таких функцій професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, як навчальна, виховна і розвивальна (основні), діагностико-інформативна, організаційно-орієнтаційна, психотерапевтична, корекційно-реабілітаційна, комунікативно-стимульовальна, просвітницько-консультативна, дослідницько-творча (допоміжні).

Теоретичні засади дослідження складають положення сучасної психолого-педагогічної науки про закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та без них і провідну роль навчання в їхньому особистісному становленні (В. Бондар, Л. Виготський, М. Супрун, В. Тарасун); альтернативність у побудові індивідуальної траєкторії, виборі форм, методів і засобів навчання в умовах інклюзивної освіти (К. Косова, С. Миронова, О. Рассказова, Т. Сак); комплексність послуг інклюзивної освіти (Дж. Депплер, А. Колупаєва, С. Миронова, Л. Прядко, О. Таранченко); компетентність фахівця як його здатність якісно виконувати функції професійної діяльності (Н. Бібік, О. Браславська, О. Гура, В. Коваль, О. Пометун, І. Рогальська-Яблонська); педагогічні засади професійної підготовки педагогів у системі вищої освіти (В. Бондар, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Комар, А. Кузьмінський, В. Кузь, М. Мартинюк, Н. Ничкало, С. Совгіра); взаємозумовленість інтенсифікації навчального процесу та інтелектуального

розвитку особистості майбутнього фахівця (А. Алексюк, Г. Васянович, Т. Жижко, С. Сисоєва, І. Якиманська); взаємозв'язок і взаємозалежність соціально-педагогічних явищ (О. Безпалько, С. Литвиненко, І. Рогальська-Яблонська, С. Харченко); законодавчі акти та положення «Концепції розвитку інклюзивної освіти».

*Методичний концепт* передбачає розроблення та експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, детермінованої тими освітніми інноваціями, що на праксеологічному рівні забезпечують раціональність і продуктивність педагогічних дій та впливів для досягнення успіху в оволодінні студентами методичними знаннями і навичками за рахунок дієвості системної, діяльнісної, компетентнісної, особистісно зорієнтованої, технологічної й тезаурусної функцій вищої освіти.

**Методи дослідження.** Для успішного виконання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів: *теоретичні*: порівняльний аналіз і синтез філософсько-освітньої, історико-, психолого-, соціально-, інклюзивно- та корекційно-педагогічної літератури для уточнення понятійно-категоріального апарату; аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, нормативно-законодавчої бази й інструктивно-методичних документів щодо інклюзивної освіти у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах для узагальнення та визначення концептуальних підходів до проблеми освітньої інклюзії; класифікація, структурування й систематизація педагогічних явищ для побудови цілісної педагогічної системи, що сприяє підвищенню рівня готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти; логіко-семантичне обґрунтування і проектування для розроблення моделі педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів; прогнозування й об'єктивація перебігу та результативності навчально-виховного процесу у вищій школі; *емпіричні*: психолого-педагогічна діагностика (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, експертна оцінка продуктів діяльності суб'єктів педагогічного процесу, самооцінка) для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за результатами проведення констатувального та підсумкового зрізів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для визначення ефективності розробленої моделі педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів; *статистичні*: аналіз та інтерпретація результатів проведеного дослідження, кількісне оброблення й зіставлення одержаних експериментальних даних (перевірка нульової та альтернативної гіпотез за критерієм кутового перетворення Фішера) для доведення достовірності висунутих фактів підвищення рівнів готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі факультетів початкової освіти таких ВНЗ, як Державний заклад «Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Херсонський державний

університет, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

До дослідницько-експериментальної роботи було залучено 444 студенти ВНЗ зі спеціальності 6.010102 і 7.01010201 «Початкова освіта» та 128 викладачів.

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що:

*уперше* науково обґрунтовано теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на основі системного, аксіологічного, суб'єктного, компетентнісного, контекстного та акмеологічного підходів; визначено сутність поняття «підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти», яке розглядаємо як складну систему взаємодії суб'єктів освітнього процесу вищої школи, спрямовану на опанування студентами спеціальними знаннями, уміннями і навичками із теорії та практики інклюзивної освіти, зокрема, навчання, виховання і корекції розвитку учнів з особливими освітніми потребами і без них, формування таких професійно важливих якостей майбутнього педагога, які матимуть позитивний особистісний вияв щодо різних категорій дітей, залучених до інклюзивного навчання (гуманістичне ставлення, любов, піклування, підтримка, допомога, співпраця, співтворчість тощо), що сприятиме освітній результативності; «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» – складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання вчителем розширеного спектру функцій з удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання та корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами і без них в умовах інклюзивної освіти початкової школи; визначено компоненти (місіонерський, компетентнісний, саморегулятивний), критерії, показники, рівні (високий, середній, низький) готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та педагогічні умови підготовки студентів до цієї діяльності (спрямування змісту програм та методики викладання дисциплін «Філософія», «Історія педагогіки», «Історія української культури», «Дидактика», «Теорія та методика виховання» на засвоєння студентами аксіології інклюзивної освіти; удосконалення змісту, форм, методів і засобів щодо опанування студентами нормативними, психологічними, педагогічними та корекційними теоретико-практичними і науковими основами інклюзивної освіти у процесі вивчення дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Політологія», «Педагогічна майстерність», «Основи медичних знань», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» та дидактичними і корекційно-розвивальними технологіями на заняттях із фахових методик навчання предметів початкової школи; поглиблення фахових знань і практичних умінь студентів у процесі студіювання вибірових дисциплін

«Інклюзивна педагогіка початкової школи», «Психологія творчості» на засадах імітаційного моделювання й рефлексії досвіду педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти з відповідним оновленням змісту програми педагогічної практики; спроектовано модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що складається з цільового, концептуального, організаційного, змістово-процесуального та результативного блоків;

– *уточнено*: сутність понять «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище початкової школи», «професійна діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти»; удосконалено класифікацію трудових функцій професійної діяльності вчителя початкової школи з інклюзивною формою навчання та зміст окремих дисциплін із циклів гуманітарної та соціально-економічної, математичної і природничо-наукової та професійної і практичної підготовки;

– *подальшого розвитку набули положення* щодо особливостей дітей із типологічним, прискореним і затриманим рівнями розвитку, сутності їхніх пізнавальних, комунікативних, діяльнісних, ціннісних, психофізичних і самореалізаційних потреб; наповненості інклюзивного освітнього середовища початкової школи сукупністю організаційних, фізичних, психолого-педагогічних та соціальних умов для забезпечення рівного доступу дітям із особливими освітніми потребами та без них до якісної освіти на правових, економічних, навчально-змістових, технолого- і психолого-педагогічних засадах.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у розробленні та впровадженні в процес професійної підготовки методики діагностування рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; розробленні експериментальної методики їхньої підготовки відповідно до етапів та педагогічних умов моделі педагогічної системи; впровадженні дисципліни «Інклюзивна педагогіка початкової школи» та модифікації змісту програми курсу «Психологія творчості» із залученням до нього теоретичних матеріалів із креатотерапії та організації і проведення відповідного практикуму; удосконаленні змісту дисциплін «Філософія», «Історія педагогіки», «Історія української культури», «Вікова та педагогічна психологія», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Політологія», «Педагогічна майстерність», «Основи медичних знань», «Основи інклюзивної освіти», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки» з належним програмно-методичним забезпеченням їх вивчення з урахуванням інклюзивного складника; педагогічному супроводі викладання фахових методик навчання предметів початкової школи щодо використання дидактичних та корекційно-розвивальних технологій із адекватним оновленням змісту програми педагогічної практики; підготовці та виданні навчального посібника («Стажерська діагностико-психокорекційна практика»), навчально-методичних посібників («Креатотерапія у психолого-педагогічному супроводі гармонійного розвитку молодших школярів», «Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика», «Інклюзивна педагогіка початкової школи») для викладачів, студентів і педагогів-практиків; методичних рекомендацій для вчителів початкової школи

(«Тістопластика», «Мозаїка «Кракле»», «Психокорекційна практика в закладах освіти», «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи») та збірника матеріалів для методичного забезпечення викладання фахових методик навчання предметів початкової школи («Дидактичні та корекційно-розвивальні технології інклюзивної початкової школи»).

Відкрито Науково-дослідну лабораторію інклюзивної педагогіки при кафедрі корекційної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Основні положення, висновки й окремі матеріали дослідження можуть бути використані для розроблення Державних стандартів професійної підготовки фахівців спеціальності «Початкова освіта», програм їх наукової, теоретичної та практичної підготовки, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у ВНЗ, а також із метою підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Упровадження результатів дослідження** відбувалося в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Державному закладі «Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 897 від 09.04.2015), Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 06-245 від 27.04.2015), Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка (довідка про впровадження № 1028 від 01.04.2015), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (довідка про впровадження № 1594/01 від 26.06.2015), Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, (довідка про впровадження № 212/03 від 07.06.2015), Херсонському державному університеті (довідка про впровадження № 01-28/1381 від 26.06.2015).

**Особистий внесок здобувача** в опублікованих у співавторстві працях: у монографії «Теоретико-практичні засади формування готовності педагога до творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти» (у співавторстві з І. Бабій та М. Пічкуром) автором визначено сутність понять «творчий розвиток молодших школярів» та «готовність педагога до творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти»; у колективній монографії «International Review on Inclusive Education» («Міжнародний огляд із питань інклюзивної освіти») автором обґрунтовано теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини; в навчальному посібнику «Стажерська діагностико-психокорекційна практика» (у співавторстві з О. Балдинюк та С. Роєнко) автором розроблено діагностичні та психокорекційні методики для їх використання студентами у процесі педагогічної практики.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження обговорювалися і доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня, а саме: *міжнародних* – «Управління в освіті» (Львів, 2011); «Україна наукова» (Київ, 2011); «Vědecký pokrok na přelomu tisyachate – 2012» (Прага, 2012); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-

Подільський, 2012); «Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Яна Амоса Коменського» (Умань, 2012); «Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2012» (Перемишль, 2012); «Achievement of high school – 2013» (Софія, 2013); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів» (Київ, 2013); «Духовно-нравственное воспитание молодежи в условиях глобализации современного общества» (Стерлитамак, 2013); «Новината за напреднали наука» (Софія, 2013); «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» (Казань, 2014); «Актуальные научные исследования в современном мире» (Переяслав-Хмельницький, 2015); *всеукраїнських* – «Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття: традиція й інноваційність» (Умань, 2012); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2012); «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2013); «Наука України. Перспективи та потенціал» (Київ, 2013); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2013); «Вплив навколишнього середовища на формування особистості» (Умань, 2014); «Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти» (Умань, 2015); «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2015); *міжвузівській науково-практичній конференції* «Інноваційна діяльність педагога в сучасному освітньому просторі» (Умань, 2013, 2015); *всеукраїнських науково-практичних семінарах* – «Проблеми психології творчості» (Умань, 2011); «Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в умовах інклюзивної освіти» (Умань, 2013); «Актуальні проблеми та особливості діяльності психолога в закладах освіти» (Умань, 2013); «Дитинство в сучасних соціокультурних реаліях» (Умань, 2014); «Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах» (Умань, 2014); *регіональних науково-практичних семінарах*: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки» (Умань, 2013); «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (Умань, 2014); «Соціалізація особистості: передумови, перспективи» (Умань, 2014); «Методичні аспекти інклюзивної педагогіки» (Умань, 2014); «Психолого-педагогічний та соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у навчальному закладі» (Шубиноставське, 2015); «Інноваційні технології у спеціальній та корекційній освіті» (Умань, 2015); «Інклюзивна освіта: теорія і практика» (Умань, 2015); «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (Умань, 2015); *круглих столах* – «Человечность как фактор саморазвития личности» (Москва, 2013); «Центр соціальної та освітньої інтеграції осіб з особливими потребами: передумови і перспективи» (Умань, 2013).

Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях ученої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кафедр педагогіки вищої школи й управління, корекційної педагогіки та психології (2010–2015 рр.).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертації відображено в 57 публікаціях (із яких 36 – одноосібні). З них: 21 одноосібна стаття відображає основні наукові результати дослідження, із яких 4 статті – у зарубіжних періодичних фахових виданнях, 3 монографії, 4 навчально-методичних посібники, 4 методичні

рекомендації, 1 збірник матеріалів для методичного забезпечення навчально-виховного процесу, 22 статті апробаційного характеру, 1 стаття додатково відображає результати дослідження.

**Матеріали кандидатської дисертації** «Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва», захищеної у 2005 році (м. Київ), у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, 4 розділів, висновків, списку використаних джерел (619 найменувань, із них 40 – іноземною мовою), 48 додатків на 220 сторінках, розміщених в окремому томі. Загальний обсяг дисертації – 716 сторінок, основний зміст викладений на 430 сторінках. Дисертація містить 3 рисунки, 23 таблиці, 1 формулу.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, її зв'язок із науковими програмами, планами й темами, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, сформульовано гіпотезу, методологічні і теоретичні засади, методи дослідження; розкрито наукову новизну і практичне значення одержаних результатів; наведено відомості про впровадження, особистий внесок здобувача, апробацію результатів, публікації, структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі – *«Теоретичні основи організації інклюзивної освіти у початковій школі»* – презентовано світові тенденції розвитку інклюзивної освіти та наукові основи її впровадження за рубежом і в Україні; визначено категорії молодших школярів, залучених до інклюзивного навчання, та їхні особливі освітні потреби; охарактеризовано умови інклюзивної освіти в початковій школі.

Здійснений історичний екскурс щодо світових тенденцій організації і розвитку інклюзивної освіти засвідчив, що передумови для неї склалися лише в першій половині ХХ століття у зв'язку з появою в 1945 році Організації Об'єднаних Націй (ООН), якою було висунуто ініціативу щодо забезпечення прав усіх, без винятку, людей в отриманні доступної та високоякісної освіти. Первинним документом, у якому проголошено цінність та унікальність освіти, стала «Всезагальна декларація прав людини» (1948 р.), де наголошено, що освіта має бути спрямована на повний розвиток людської особистості та збільшення поваги до прав людини й основних свобод. Відповідно до цього, виникло явище інклюзії, загальну нормативну основу якого у формі визнання загальнолюдських прав, у тому числі і права на освіту всіх людей, без конкретної вказівки на осіб з обмеженими можливостями в розвитку. Це слід вважати першою світовою тенденцією розвитку інклюзивної освіти.

Згідно із висунутими у «Декларації прав дитини» (ООН, 1959 р.), «Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (ЮНЕСКО, 1960 р.) вимогами та положеннями «Декларації про права розумово відсталих осіб» (ООН, 1971 р.), «Декларації про права інвалідів» (ООН, 1975 р.), констатовано, що другою світовою тенденцією розвитку інклюзивної освіти стало її конкретне особистісно-ціннісне підґрунтя – визнання прав осіб з обмеженими можливостями в розвитку на одержання освіти у спеціальних медичних закладах чи освітніх організаціях.

Відповідно до запропонованих у «Всесвітній програмі дій щодо інвалідів» (ООН, 1972 р.) напрямів державної політики, яка визнає право інвалідів мати такі самі можливості для одержання освіти, як і в інших осіб, світовою спільнотою надано пріоритет інклюзивному принципу освіти, тобто спільному навчанню дітей із обмеженими можливостями разом зі здоровими однолітками за загальними навчальними програмами. В ухвалених ООН «Конвенції про права дитини» (1989 р.), «Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей» (1990 р.), «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.) перед державами світу поставлено завдання піклуватися про дітей-інвалідів та дітей, які перебувають у вкрай складних умовах, а також регламентовано збереження наявних досягнень у спеціальній освіті та їх розвиток у напрямі загальнодоступного освітнього процесу. У «Саламанській декларації» (ЮНЕСКО, 1994 р.) проголошено інклюзивний підхід до освіти, згідно із принципами якого вона має пристосовуватися до особливостей і потреб кожної дитини, але при цьому не виключати, що поряд із спільним навчанням у загальноосвітніх школах, окремі діти можуть навчатися в спеціальних закладах. У прийнятих на Всесвітньому форумі з освіти (2000) «Дакарських рамках дій» проголошено стратегію досягнення мети задоволення базових освітніх потреб кожної дитини, молодих і дорослих людей протягом життя. У «Всесвітній доповіді із проблем інвалідності» (ВООЗ, 2011 р.) подано рекомендації щодо національних і міжнародних заходів для покращення життя осіб з обмеженими можливостями здоров'я та зміни традиційної шкільної системи на інклюзивну.

Указані міжнародні документи засвідчують третю світову тенденцію розвитку інклюзивної освіти, спрямовану на залучення дітей, молоді й дорослих людей, які мають обмежені можливості здоров'я, у тому числі й інвалідність, здобувати освіту впродовж життя, без обмеження будь-якого доступу до неї. Показово, що ця тенденція нині в зарубіжній теорії і практиці має певне наукове підґрунтя, провідною категорією якого є чітке визначення поняття «інклюзивна освіта» як спільного навчання і виховання дітей із нормальним та порушеним розвитком без будь-яких умов та обмежень.

Аналіз наукових праць (Р. Бонд, А. Бродерік, С. Гільман, Е. Кастагнер, Д. Корбетт та ін.) засвідчує, що організація інклюзивної освіти у теорії і практиці далекого зарубіжжя спрямована на формування в освітніх закладах інклюзивної культури, в основі якої лежить прийняття дітей із обмеженими можливостями здоров'я, а також філософія залучення їх до навчально-виховного процесу разом із однолітками із нормальним розвитком.

З'ясовано, що у країнах пострадянського простору концепція інклюзивної освіти є прийнятною, однак держави та її громадяни не мають належного рівня готовності до її впровадження. Також необхідна спеціальна підготовка педагога до роботи в умовах інклюзії загальноосвітньої школи, який повинен добре знати особливі освітні потреби учнів і бути здатним задовольнити їх.

Після ратифікації Україною низки міжнародних документів щодо рівності людей, незалежно від стану їхнього здоров'я і наявності особливостей розвитку, процес інтеграції спрямовано на залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання у звичайних школах та пристосування їх до умов загальноосвітніх



навчальних закладів. Задля цього на державному й освітньому рівнях ухвалено низку законів, концепцій, програм та інших нормативних документів, теоретична реалізація яких нині супроводжується фундаментальними науковими розробками (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Синьова, Т. Сак, Н. Софій та ін.), а практична – спробами впровадити скандинаво-американську, європейську чи авторську (В. Бондаря) моделі інклюзивної освіти.

З'ясовано, що в Україні поширюються моделі інклюзивної освіти, але цей процес має переважно стихійний характер через низку причин: відсутність спеціального освітнього закладу або його територіальна віддаленість від місця проживання дитини; некоректно проведена діагностика або взагалі її відсутність (насамперед, це стосується учнів із легкими сенсорними дефектами або тих, які мають незначну затримку психічного розвитку); небажання батьків навчати дитину у спеціальній школі й зацікавленість загальноосвітніх шкіл у напливі учнів будь-яких категорій в умовах демографічної кризи в Україні.

Показано, що впровадження інклюзивної освіти в Україні регламентується на соціальному, державному та нормативно-освітньому рівнях. Однак із позиції системності вона потребує подальшого вдосконалення у нормативно-правовому, матеріально-технічному, ергономічному, психолого- й корекційно-педагогічному, лікувально-профілактичному, здоров'язбережувальному, здоров'язбережувальному, терапевтично-реабілітаційному, інформаційно-аналітичному, культурно-комунікаційному та кадрово-підготовчому напрямах.

У дослідженні охарактеризовано учнів з особливими освітніми потребами, визначенню категорій яких присвячено праці В. Бондаря, А. Колупаєвої, І. Кузави, Т. Лещинської, М. Малофєєва, С. Миронової, Л. Шипіцина та інших науковців, котрі довели необхідність створення додаткових ресурсів та відповідних освітніх умов для навчання таких дітей. Опираючись на праці І. Беха, Л. Виготського, В. Давидова, І. Калініченко, Г. Костюка, О. Кочерги, І. Польки, Р. Терлецької та ін., встановлено, що індивідуальні особливості молодших школярів зумовлюють їхні освітні потреби, знання яких є передумовою ефективної організації навчально-виховного процесу в закладах освіти.

З'ясовано, що із часу проголошення положень «Саламанської декларації» (1994 р.) послуговувалися поняттям «діти з особливими потребами», яке згодом набуло психолого-педагогічного змісту і нині вживається як «діти з особливими освітніми потребами». Підкреслено, що в його розумінні відбулося зміщення акцентів із недоліків, вад, порушень, відхилень від норми розвитку дитини на фіксування її потреб в особливих умовах, методах і засобах навчання, виховання і корекції розвитку. Сучасними вітчизняними (В. Бондар, А. Колупаєва, С. Миронова, С. Супрун та ін.) і зарубіжними (Д. Джонсон, Д. Ендрюз, М. Малофєєв, К. Рейсвейк, Л. Шипіцина та ін.) науковцями охарактеризовано учнів із особливим освітніми потребами; виявлено, що окресленим терміном доцільно позначати всіх дітей, особистісний розвиток яких виходить за межі загальноновизнаної норми та може бути прискореним, уповільненим, затриманим, дещо чи значно порушеним. Відповідно, виокремлюються такі категорії дітей:

– обдаровані діти, які в інклюзивному середовищі початкової школи набувають статусу нетипового розвитку, через що потребують не лише спеціальної

освітньої траєкторії, але і психолого-педагогічної підтримки вчителя, психолога, соціального педагога, розуміння й підтримки батьків, однокласників;

– інваліди – діти зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження їх життєдіяльності і тому вони не можуть самостійно (повністю чи частково) забезпечити свої життєві потреби; до основних видів порушення функцій організму людини, які визначаються медико-соціальною експертизою, належать порушення психічних, сенсорних, статодинамічних функцій, а також кровообігу, дихання, травлення, обміну речовин та енергії, внутрішньої секреції, імунітету тощо; супутніми є вади комунікації та порушення, які викликають спотворення тіла;

– діти з мінімальними і парціальними порушеннями психічного розвитку, які становлять цілком самостійну категорію, що посідає проміжне положення між «нормальним» і «порушеним» розвитком; оскільки наявні в таких дітей функціональні порушення створюють ризик їхньої соціальної дезадаптації, то цю категорію учнів доцільно позначити «групою ризику»;

– педагогічно і соціально занедбані діти – учні без значних порушень типового психофізичного розвитку, проте відхилення у процесі соціалізації реалізується в їхній поведінці, яка не відповідає віковій нормі; не маючи вад психофізичного розвитку, через нестійкість уваги, слабкий волевий та поведінковий компонент психіки такі діти не можуть реалізувати свої можливості, важко підлягають виховному впливові і потребують допомоги, спрямованої, з одного боку, на заміну важкої життєвої або соціально небезпечної ситуації, у якій опинилися, а з іншого – на мінімізацію їхніх соціальних, психологічних, педагогічних проблем і труднощів із метою їх поетапного коригування та гармонізації розвитку.

Установлено, що кожна категорія дітей з особливими освітніми потребами має специфічні психолого-педагогічні характеристики, які необхідно враховувати при визначенні системи освітніх і фахових послуг та створенні відповідних освітніх умов у початковій школі.

Із урахуванням учнівського контингенту початкової школи з інклюзивною формою навчання визначено такі уніфіковані освітні потреби:

– особистісні, що полягають у пізнанні (розкриття пізнавальних можливостей кожної дитини та коло її інтересів для оволодіння сукупністю знань, умінь, навичок, набуття життєвого досвіду та самовдосконалення); спілкуванні (емоційний контакт з оточенням, толерантність, емпатія); діяльності й активності (активна участь у різних видах репродуктивної, продуктивної, творчої діяльності), оцінці (рефлексія власних і чужих дій, вчинків та результатів діяльності, адекватна оцінка різних ситуацій, подій); підтримці однолітків і дорослих (забезпечується створенням комфортного освітнього середовища, педагогічним, психологічним, соціальним, медичним супроводом); самоствердженні (визнання себе, а не хвороби, виявлення власних позицій у ставленні до інших, самоповага, самореалізація);

– колективні потреби в грі (дидактичні, розвивальні, рухливі тощо); взаємодії і співпраці; дружбі (взаємоповага, взаєморозуміння, довіра);

– суспільні, що полягають у забезпеченні основного права дітей на освіту, навчатися за місцем проживання, їхню інтеграцію у соціум та побудову гуманістичного суспільства.

Для задоволення потреб дітей із ООП необхідне відповідне інклюзивне освітнє середовище початкової школи – сукупність організаційних, фізичних, психолого-педагогічних та соціальних умов, створених у навчальному закладі для забезпечення ефективності навчально-виховного і корекційно-розвивального процесу, що залежить від його доступності, якості наданих послуг, соціально-психологічного клімату в колективі та готовності педагога до інклюзивно-освітньої діяльності.

Умова доступності інклюзивної освіти в початковій школі полягає у таких аспектах: правовому – законодавчо гарантована можливість отримання початкової освіти; економічному – фінансове задоволення освітніх потреб дитини; організаційному – розширення мережі освітніх закладів з інклюзивною формою навчання, розташованих близько від місця проживання дитини та з відповідним універсальним дизайном, функціонування системи «шкільний автобус», наявність безбар'єрної інфраструктури, кваліфікованих дефектологів, логопедів, психологів, соціальних педагогів, асистентів учителя та спеціального обладнання і технічних засобів відповідно до нозологій; змістовому – адаптація та модифікація змісту початкової освіти когерентно до фізичних і психічних можливостей дитини; технологічному – активне використання прогресивних педагогічних, інформаційно-комунікаційних, психологічних, соціальних, медико-реабілітаційних технологій з урахуванням індивідуальних характеристик різних категорій дітей з ООП.

Умова якості надання основних (навчання, виховання і розвиток учнів в урочний та позаурочний час) та додаткових (забезпечення корекційно-розвивального складника навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу інклюзивного навчання дітей) освітніх послуг в інклюзивній початковій школі позначається критерієм досконалості освітнього середовища, змісту навчання, використовуваних технологій, викладання навчальних предметів та досягненням бажаної результативності освітнього процесу.

Створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі початкової школи як умова інклюзивної освіти має на меті консолідацію, стимулювання, стабілізацію і регулювання діяльності його членів на таких засадах, як довір'я і висока вимогливість, доброзичлива та ділова критика, вільне висловлювання власної думки, відсутність тиску, достатня поінформованість про стан справ, задоволення від співпраці, емоційна взаємодія і взаємодопомога, повага й самовираження. Основним механізмом створення умов інклюзивної освіти в початковій школі є діяльність адміністрації і робота міждисциплінарної команди, де ключову роль відіграє вчитель початкових класів, який якісно виконує розширений спектр функцій професійної діяльності.

У другому розділі – *«Методологічні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти»* – обґрунтовано методологічні засади підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, охарактеризовано поліфункціональну сутність професійної діяльності вчителя початкових класів в

умовах інклюзивної освіти та визначено категоріальний апарат проблеми підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Обґрунтовано методологічні підходи до підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: системний, аксіологічний, суб'єктний, компетентнісний, контекстний та акмеологічний.

Системним підходом декларуються принципи цілісності і взаємозумовленості змістово-процесуальної організації освітньої діяльності; аксіологічним – створення психолого-педагогічних умов для сприйняття і прийняття особистістю фахівця цінностей інклюзивної освіти як власних для перетворення їх на особистісні вартості; суб'єктним – налагодження толерантної педагогічної взаємодії на основі співпідпорядкування, співпраці й співтворчості; компетентнісним – формування в майбутнього вчителя початкових класів психологічної, теоретичної і практичної здатності якісно виконувати функції професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, моніторингу результатів і якості освіти за чітко визначеними критеріями та зіставленням їх згідно з чинними соціальними, державними й освітніми вимогами; контекстним – моделювання форм, змісту та умов реальної професійної діяльності та поетапний перехід студентів від академізму до квазіпрофесіоналізму; акмеологічним – прогнозоване досягнення якісного результату шляхом вивчення акмевершин у професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти.

На основі аналізу таких ключових понять, як: «діяльність», «професія», «професійна діяльність», «педагогічна діяльність» – з'ясовано, що професійна діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти – це вмотивований комплекс основних і додаткових професійних функцій педагога, якісне виконання яких у тісній співпраці із соціальними та корекційними педагогами, психологами, медичними працівниками та батьками забезпечує успіх вирішення завдань психолого-педагогічної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи для ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливим освітніми потребами та без них.

Огляд сукупності практичних завдань діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, що ставляться в ході навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи, дав змогу схарактеризувати її поліфункціональність та виокремити професійні функції: *діагностико-інформативну* (вивчення індивідуально-психічних особливостей учнів та інформації про їхні особливі освітні потреби, створення необхідних умов для максимального задоволення особливих освітніх потреб дітей); *організаційно-орієнтаційну* (участь у створенні інклюзивного освітнього середовища, зокрема, архітектурних, психолого-педагогічних, соціальних та інших умов доступного навчання, виховання і розвитку молодших школярів, відповідно до їхніх потреб); *психотерапевтичну* (налагодження довірливих взаємин у класі; надання допомоги у розв'язанні міжособистісних конфліктів, знятті депресивного стану; сприяння у зміні ставлення дитини та її батьків до життя, соціального оточення, до самої себе; створення ситуацій успіху); *корекційно-реабілітаційну* (забезпечення корекційної спрямованості навчально-виховного процесу із використанням оптимальної корекційної допомоги у навчанні, вихованні й розвитку; подолання негативних проявів у поведінці учнів; участь у розробленні

корекційних програм і методичних комплексів); *комунікативно-стимулювальну* (розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин у системі «вчитель – учень», «учень – учень»; моделювання життєвих та проблемних ситуацій; створення толерантного середовища й забезпечення оптимізації спілкування і комунікативної взаємодії); *просвітницько-консультативну* (підвищення педагогічної культури батьків; консультування членів родини, дітей та інших учасників педагогічного процесу для попередження помилок у роботі з дітьми, допомога їм у порушенні проблеми і пошуку шляхів її вирішення; проведення просвітницьких заходів серед населення щодо позитивів упровадження інклюзії; участь в організації фестивалів, змагань, конкурсів як локального, так і всеукраїнського масштабів); *дослідницько-творчу* (використання інновацій, розроблення принципово нових способів розв'язання педагогічних задач, висунення оригінальних ідей та їх реалізація; вибір форм і методів організації творчої та дослідницької діяльності учнів, ураховуючи специфіку їхньої діяльності, особисті уподобання, інтереси й здібності; розроблення мультимедійних проектів, участь в Інтернет-олімпіадах, віртуальних дослідницьких змаганнях та конкурсах).

На основі аналізу понять «підготовка», «професійна підготовка» з'ясовано, що вони належать до ширших категорій професіоналізації, професійного становлення і професійної освіти, котрі у процесуальному плані охоплюють формування й розвиток майбутнього фахівця, а в результативному – оволодіння професійним потенціалом, професійною придатністю та професійною компетентністю як невід'ємними складниками готовності до професійної діяльності.

Поняття «підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти» потрактоване як складна система взаємодії суб'єктів освітнього процесу вищої школи, спрямована на опанування студентами спеціальними знаннями, вміннями і навичками із теорії і практики інклюзивної освіти, зокрема, навчання, виховання й корекції розвитку учнів з ООП і без них, формування таких професійно важливих якостей майбутнього педагога, які матимуть позитивний особистісний вияв щодо різних категорій дітей, залучених до інклюзивного навчання (гуманістичне ставлення, любов, піклування, підтримка, допомога, співпраця, співтворчість тощо), що має забезпечити освітню результативність. Зважаючи на окреслене вище, мета підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти полягає у формуванні їхньої готовності до організації та здійснення ефективного процесу спільного навчання і виховання молодших школярів із різним рівнем розвитку (затриманим, прискореним, нормальним) відповідно до їхніх потреб і можливостей.

З'ясовано, що за умов упровадження інклюзивної освіти процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває розширеного контексту. У розумінні поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» виокремлено два підходи: 1) функціональний, за якого ця категорія інтерпретується як психологічний стан, що зумовлює якісне виконання функцій професійної діяльності; 2) особистісний, у межах якого готовність постає цілісним особистісним утворенням, що поєднує в собі індивідуальні риси інклюзивно-освітньої діяльності. За обома підходами теоретичний аспект готовності

неодмінно асоціюється з результатом спеціальної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ та є передумовою досягнення успіху в його професійній діяльності.

У третьому розділі – *«Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти»* – визначено сутність, компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; проаналізовано зміст підготовки студентів педагогічних факультетів університетів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; з'ясовано стан наукового та навчально-методичного забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; висвітлено логіку проведення, методику організації та результати констатувального експерименту.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – це складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій з удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання й корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них. Цю дефініцію репрезентовано у триєдиній формі: наявність у майбутнього педагога покликання до обраного фаху (місіонерський компонент), високий рівень його здатності виконувати функції професійної діяльності (компетентнісний компонент), володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної підготовки та в реальній інклюзивно-освітній діяльності (саморегулятивний компонент).

Місіонерський компонент охоплює фахово-ідентифікаційний, мотиваційно-ціннісний та морально-особистісний критерії. Перший із них конкретизують показники доцільності вибору інклюзивно-педагогічного фаху, адекватності ототожнення себе із взірцем фахівця з інклюзії, самовідданості служінню ідеалам інклюзивної освіти. Другий критерій має такі показники: стійкість мотивації до діяльності в умовах інклюзивної освіти, справжність професійної спрямованості на інклюзію, абсолютність прийняття цінностей інклюзивної освіти. Третій характеризується такими показниками, як альтруїзм толерантності у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти, гуманізм ставлення до дітей з ОПП та без них, відповідальність за результати діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Компетентнісний компонент подано не в спосіб традиційного переліку численних різновидів компетентностей, а у контексті особистісної, теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за відповідними критеріями. Так, перцептивно-інтелектуальний критерій конкретизують показники чіткості усвідомлення педагогом себе суб'єктом інклюзивної освіти, адекватності його сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього процесу, глибини розуміння ним змісту й реалій інклюзивної освіти. Інформаційно-когнітивний критерій позначено параметрами обізнаності вчителя із фаховою та інклюзивно-освітньою термінологією, системності його знань із методології інклюзивної педагогіки, інформаційної

мобільності в галузі інклюзивної освіти. Змістово-процесуальний критерій охоплює такі показники, як продуктивність інклюзивно-освітніх умінь, здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти та гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій.

Саморегулятивний компонент позначено копінг-стратегічним, рефлексивно-оцінним та результативно-прогностичним критеріями. Перший із них охоплює такі показники, як адаптивність поведінки, реактивність на стресові ситуації, рішучість у подоланні труднощів в інклюзивно-освітній діяльності; другий має такі показники: контрольованість дій, адекватність оцінки бажаного й дійсного, самокоригованість недоліків і помилок в інклюзивно-освітній діяльності; третій характеризується передбачуваністю траєкторії інклюзивної самоосвіти, всеохопною творчою самореалізацією в інклюзивній роботі, перспективністю фахового саморозвитку в царині інклюзії.

Окреслені компоненти, критерії та показники готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти покладено в основу характеристики рівнів її сформованості (високий, середній, низький) у студентів факультетів початкової освіти педагогічних університетів.

Майбутні вчителі початкових класів із високим рівнем готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти переконливо-доцільно обрали інклюзивно-педагогічний фах, адекватно ототожнюють себе з еталоном фахівця інклюзивної освіти, здатні до самовідданого служіння її ідеалам, мають стійку мотивацію до неї, по-справжньому професійно спрямовані на інклюзію. Для них цілком прийнятні цінності інклюзивної освіти, властиві альтруїзм толерантності у взаєминах із її суб'єктами, шанобливе ставлення до дітей з ООП, розвинене почуття відповідальності. Вони чітко усвідомлюють себе суб'єктами інклюзивної освіти, цілком адекватно сприймають її умови та учасників, глибоко розуміють зміст та реалії, максимально обізнані із інклюзивно-освітньою термінологією, володіють системними знаннями із методології інклюзивної педагогіки, спроможні забезпечити технологічність інклюзивної освіти та гуманно розв'язувати педагогічні ситуації. У майбутній діяльності в умовах інклюзивної освіти студенти зазначеного рівня потенційно можуть виявляти високу адаптивність поведінки, нормальну реактивність на стресові ситуації, рішучість у подоланні труднощів, цілковиту контрольованість дій, сповна адекватну самооцінку бажаного й дійсного в інклюзивній роботі, доцільну самокорекцію допущених недоліків і помилок у ній, аргументовано передбачувану траєкторію розгортання інклюзивної самоосвіти, всеохопну готовність до творчої самореалізації та широку перспективу фахового саморозвитку в царині інклюзії.

Студенти із середнім рівнем готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти вмотивовано-доцільно обрали інклюзивно-педагогічний фах, недостатньо адекватно ототожнюють себе з еталоном фахівця інклюзивної освіти, здатні до прагматичного служіння її ідеалам, мають майже стійку мотивацію до діяльності в умовах інклюзивної освіти, формально професійно спрямовані на інклюзію, не зовсім упевнено приймають її цінності, у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти допускають інтолерантність, зверхньо ставляться до дітей з ООП, не завжди відповідальні. Вони недостатньо усвідомлюють себе суб'єктами

інклюзивної освіти, не повністю адекватно сприймають умови та учасників інклюзивно-освітнього процесу, поверхнево розуміють зміст та реалії інклюзивної освіти, посередньо обізнані із інклюзивно-освітньою термінологією, володіють фрагментарними знаннями із методології інклюзивної педагогіки, ситуативною інформаційною мобільністю, адаптивними інклюзивно-освітніми вміннями, почасти спроможні забезпечити технологічність інклюзивної освіти та авторитарно розв'язувати педагогічні ситуації. У майбутній діяльності в умовах інклюзивної освіти студенти цього рівня потенційно можуть виявляти посередню адаптивність поведінки, надмірну реактивність на стресові ситуації, копінг-стратегію пошуку підтримки в подоланні труднощів, ситуативну контрольованість дій, частково адекватну самооцінку бажаного й дійсного в інклюзивно-освітній діяльності, недоцільну самокорекцію недоліків і помилок у ній, інтуїтивно передбачувану траєкторію розгортання інклюзивної самоосвіти, вибіркову готовність до творчої самореалізації та актуальну перспективу фахового саморозвитку в царині інклюзії.

Низький рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти властивий студентам, які хибно обрали інклюзивно-педагогічний фах, неадекватно ототожнюють себе з еталоном фахівця інклюзивної освіти, здатні до рутинного служіння її ідеалам, мають зовсім не стійку мотивацію до неї, оманливо професійно спрямовані на інклюзію, сумнівно приймають її цінності, у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти допускають нетерплячість, суворо ставляться до дітей з ООП, демонструють свою безвідповідальність. Вони зовсім не усвідомлюють себе суб'єктами інклюзивної освіти, неадекватно сприймають її умови та учасників, не розуміють зміст та реалії інклюзивної освіти, мінімально обізнані з інклюзивно-освітньою термінологією, володіють хаотичними знаннями із методології інклюзивної педагогіки, пасивною інформаційною мобільністю, репродуктивними інклюзивно-освітніми вміннями, не здатні забезпечити технологічність інклюзивної освіти та спроможні лише в жорстокий спосіб розв'язувати педагогічні ситуації. У майбутній діяльності в умовах інклюзивної освіти студенти цього рівня потенційно можуть виявляти низьку адаптивність поведінки, слабку реактивність на стресові ситуації, копінг-стратегію уникнення у подоланні труднощів, неконтрольованість дій, неадекватну самооцінку бажаного й дійсного в інклюзивно-освітній діяльності, хибну самокорекцію недоліків і помилок у ній, непередбачувану траєкторію розгортання інклюзивної самоосвіти, стихійну готовність до творчої самореалізації та вузьку перспективу фахового саморозвитку в царині інклюзії.

У дослідженні з'ясовано, що стан підготовки майбутніх фахівців початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти далекий від ідеалу, про що свідчить тематична дистанція порушених питань щодо провідних завдань підготовки фахівців у контексті проблем інклюзивної освіти та стихійна організація наукових досліджень у цій галузі. Навчально-методичне забезпечення за своїм змістом фрагментарне, тобто несистемно охоплює сукупність теоретичних і практичних матеріалів, студіювання яких сприяло би підвищенню рівня інклюзивної компетентності студентів.

За результатами виконання студентами серії діагностичних завдань на етапі констатувального етапу дослідження з'ясовано, що на високому рівні готовності до



професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти перебувало 28,6 % студентів експериментальної і 29,5 % – контрольної груп. У переважній кількості студентів зафіксовано середній і низький рівні: середній в ЕГ – 35,4 %, КГ – 34,9 %; низький в ЕГ – 36,0 %, КГ – 35,6 %.

Усе це переконливо довело недостатню готовність студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти і підтвердило потребу обґрунтування моделі педагогічної системи та методики підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

У четвертому розділі – *«Експериментальне дослідження ефективності педагогічної системи та методика підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти»* – обґрунтовано модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, розкрито методику проведення формувального експерименту та проаналізовано й узагальнено його результати.

На формувальному етапі експерименту було обґрунтовано модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що охоплює цільовий, концептуальний, організаційний, змістово-процесуальний та результативний блоки, кожен із яких містить відповідні взаємопов'язані елементи (рис. 1).

*Цільовий блок* моделі містить соціальний запит, мету і завдання та забезпечує визначення стратегічних цілей і спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі на розвиток у студентів пізнавальних здібностей, здатності швидко і легко збагачувати свої знання за рахунок адекватного використання широких інформаційних потоків, у яких висвітлюються актуальні питання інклюзивної освіти.

*Концептуальний блок* моделі репрезентовано методологічним, теоретичним та методичним освітніми концептами. Перший із них містить наукові засади системного, аксіологічного, суб'єктного, компетентнісного, контекстного й акмеологічного педагогічних підходів; другий – положення неперервності, інтеграції, фундаменталізації, професійного спрямування та інтенсифікації підготовки; третій – праксеологію діяльнісної, компетентнісної, особистісно орієнтованої, технологічної і тезаурусної функцій вищої освіти. Кожен із цих концептів є базисом для організації навчально-виховного процесу у вищій школі, який розгортається у часі і просторі й забезпечується відповідними етапами, необхідними й достатніми педагогічними умовами.

*Організаційний блок* моделі сприяв процесу формування готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на мотиваційно-ціннісному, теоретико-практичному та імітаційно-рефлексивному етапах шляхом застосування низки форм і методів роботи зі студентами.

Згідно із цілями і завданнями окреслених етапів, у процесі вивчення окремих дисциплін циклів гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки передбачено створити відповідні педагогічні умови, що об'єднано в *змістово-процесуальному блоці* моделі.

Завершальним складником моделі є *результативний блок*, що містить моніторинг результативності та ефективності освітнього процесу із використанням відповідного діагностичного інструментарію.



Рис. 1. Модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Експериментальна модель педагогічної системи обіймала три взаємопов'язаних етапи: мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний та імітаційно-рефлексивний.

Метою першого – *мотиваційно-ціннісного* – етапу було забезпечення позитивної настанови студентів на інтеріоризацію, інтерналізацію й ідентифікацію цінностей інклюзивної освіти та поглиблення інтересу до професійної діяльності, що передбачає сукупність завдань, відповідних критеріям місіонерського компонента готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Особливість перебігу цього етапу формувального експерименту представлено у послідовності: «визнаю цінність інклюзії» → «приймаю відмінності в розвитку дітей» → «відчуваю потребу у нових знаннях і вміннях». Виконанню поставлених завдань сприяло забезпечення інтегративних зв'язків педагогічного та інклюзивного складників змісту професійної підготовки під час вивчення таких дисциплін, як «Філософія», «Історія української культури», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання». Основними організаційними формами навчання у ВНЗ стали лекційні, семінарські, практичні і лабораторні заняття, а також самостійна та позанавчальна робота студентів.

Так, у процесі студіювання дисципліни «Філософія» майбутні педагоги вивчили такі додаткові теми, як: «Філософія інклюзивної освіти в системі суспільних цінностей», «Аксіологічний підхід до інклюзії та соціальної інтеграції в цілому», «Цінності освітньої інклюзії для розвитку суспільства», «Принципи інклюзивної освіти з аксіологічного кута зору».

Під час опанування студентами тем із дисципліни «Історія української культури» («Культура Київської Русі. Християнізація Русі та її значення для розвитку української культури», «Українська культура в другій половині XIV – першій половині XVII ст.», «Українське бароко середини XVII – кінця XVIII ст.»), «Українська культура XVIII–XIX ст.», «Українська культура радянської доби», «Українська культура в ситуації подолання наслідків тоталітаризму кінця 1980-х – першої декади XXI ст.») вони мали змогу простежити культурно-історичну ретроспективу процесу становлення суспільного визнання людини з особливостями в розвитку та відповідних освітніх парадигм. Розроблення студентами наприкінці вивчення дисципліни спільного проекту «Відомі люди з обмеженими можливостями» передбачала пошук інформації щодо прогресивних здобутків і досягнень у різних сферах культури людей із порушеннями психофізичного розвитку. Ці відомості оформлено у хронологічному порядку і презентовано на засіданні студентського круглого столу «Рівні серед рівних», у ході якого також обговорено питання культурологічних аспектів залучення осіб із особливими потребами в різні сфери суспільних інституцій та озвучено доповіді, підготовлені за матеріалами інтернет-сайтів «Безбар'єрна Україна», Всеукраїнського фонду «Крок за Кроком» тощо.

Розкриття складності й багатогранності професії вчителя початкової школи, глибини її змісту, осмислення цінностей інклюзивної діяльності відбувалося у процесі вивчення дисциплін «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання». На заняттях із дисципліни «Історія педагогіки» студенти ознайомилися з особливостями становлення спільного навчання і виховання дітей із різним рівнем розвитку на прикладах паризького відділення для глухих при районних школах

(О. Бланше, 1850 р.), російських дитячих клубів «Сетлемент», «Дитяча праця і відпочинок» і трудової колонії «Бадьоре життя» (О. Зеленко і С. Шацький, 1911–1931 рр.), школи ім. Ф. М. Достоєвського (В. Сорока-Росинський, 1920 р.), комуни ім. Ф. Дзержинського (А. Макаренко, 1927 р.), лікувальних курсів амбулаторного характеру (О. Квінт, Ф. Рау, 1928), експериментального навчання сліпої дівчинки Рози Золотницької в умовах масової школи під керівництвом О. Щербини (також сліпого з дитинства, 1928 р.) та ін.

У процесі вивчення дисципліни «Дидактика» особливу увагу зосереджено на теоретико-практичних основах організації у початковій школі спільного навчання дітей із різним рівнем розвитку з урахуванням принципів інтеграції та диференціації. Найефективнішою формою їх проведення обрано «лекції-доповнення», що сприяло підвищенню рівня мотивації студентів на засвоєння дидактичних знань. Під час проведення теоретичних занять аудиторію залучено до активного осмислення порушених проблем шляхом індивідуальних виступів-доповнень: цікавих фактів, корисної інформації, прикладів прогресивного педагогічного досвіду, сучасних досягнень у галузі педагогічної науки. Такий вид роботи на занятті наближено нагадує метод інтерактивного навчання «Навчаючи – вчуся», оскільки студентам надано змогу взяти участь у навчанні та передачі знань своїм одногрупникам.

Інклюзивно-педагогічне спрямування змісту викладання дисципліни «Теорія та методика виховання» полягало в усвідомленні майбутніми вчителями початкової школи цінностей виховного потенціалу інклюзивної освіти. Формуванню інтересів та стійкої мотивації студентів до виховної роботи в умовах інклюзивної початкової школи сприяли практичні заняття у формі «семінар-шоу», завдяки чому вони ознайомилися з виховними заходами для дітей з ООП, виступили в ролі їх режисера. Так, до заняття із теми «Колективна творча діяльність молодших школярів із особливими освітніми потребами» студенти із джерел Інтернету підготували відео-інформацію про такі проведені в Україні виховні заходи з нагоди «Дня інваліда»: фестивалі творчості дітей із вадами здоров'я «Райдуга талантів» (м. Красилів), «Сяйво дитинства» (м. Хмельницький), «Повіримо в себе» (м. Київ), «Вітер На-Дії» (м. Львів), «Повір у себе» (м. Херсон); виставки «Барви світу тиші» (м. Київ), «Біла Веселка» (м. Харків), «Надія Отинії» (сmt. Отинія, Івано-Франківської обл.); конкурси «Покровські ігри» (м. Київ), «Інваспорт» (м. Івано-Франківськ), «Джерело надії» (м. Ізмаїл); флеш-моби «Протягни долоні» (м. Умань), «Повір у себе, і в тебе повірять інші» (м. Черкаси), «Живе серце» (м. Одеса), «Світ рівний для кожного» (м. Дніпропетровськ); акції «Добро врятує світ» (м. Умань), «Діти сонця» (м. Житомир)», «Ялинка милосердя» (м. Київ) та ін. Для вербального супроводу презентованих відеоматеріалів майбутні педагоги підготували тексти-коментарі й дійшли висновків про значення такого виду виховної роботи, як колективні творчі справи для дітей з особливими освітніми потребами, педагогів, батьків і громади. У позанавчальний час до «Всесвітнього дня поширення інформації про аутизм», що відзначається 2 квітня, проведено акцію «Уманські студенти в блакитному», мета якої – привернення уваги громадськості до проблеми дітей і молоді з аутизмом, формування толерантності та підвищення рівня обізнаності про аутизм. На

підтримку інклюзивних програм для дітей і молоді з синдромом аутизму також організовано низку заходів, що сприяло формуванню гуманного й ціннісного ставлення студентів до осіб з особливими освітніми потребами.

Педагогічною умовою, що реалізовувалася на мотиваційно-ціннісному етапі, було спрямування змісту програм та методики викладання дисциплін «Філософія», «Історія педагогіки», «Історія української культури», «Дидактика», «Теорія та методика виховання» на засвоєння студентами аксіології інклюзивної освіти.

Другий – *теоретико-практичний* – етап мав на меті сприяти досягненню успіху в опануванні майбутніми педагогами теоретичними, науковими та практичними основами інклюзивної освіти в початковій школі. Завдання етапу були спрямовані на корекцію та систематизацію змісту дисциплін інклюзивно-освітнього спрямування (ОКР «бакалавр»), розроблення експериментальної навчальної програми дисципліни «Інклюзивна педагогіка початкової школи» та модифікацію змісту вибіркового навчальних курсів для студентів (ОКР «спеціаліст»); оптимізацію науково-дослідницької і самостійної роботи студентів (підготовка рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт, проектів, виступи з доповідями, участь у засіданнях науково-дослідних лабораторій, наукових конференціях різного рівня, семінарах, гуртках тощо за певною інклюзивно-освітньою проблематикою). Змістовим ядром для виконання цих завдань стали такі дисципліни, як «Політологія», «Основи медичних знань та охорони здоров'я», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна майстерність», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» та фахові методики початкової школи (3–4 курси ОКР «бакалавр»), до змісту яких було введено додаткові теми чи питання інклюзивно-освітньої спрямованості. Це забезпечило інтегративні зв'язки педагогічного та інклюзивного складників процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Із метою підвищення рівня фахової, методичної та психологічної готовності майбутніх учителів початкових класів виконувати розширений спектр функцій професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти використано традиційні форми (лекції, семінарські і лабораторно-практичні заняття) та інформативні, пояснювальні, узагальнювальні та контрольні-оцінні методи теоретичного та практичного навчання. Для забезпечення якості навчально-виховного процесу проведено проблемні лекції із використанням таких інтерактивних вправ, як «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Робота в групах», «Дискусія», «Дерево рішень», «Навчаючи – вчуся», «Робота у парах» тощо.

При вивченні дисципліни «Основи медичних знань та охорони здоров'я», зокрема, таких тем, як «Особливості та попередження психоневрологічних порушень та порушень слуху, зору у дітей», «Порушення опорно-рухового апарату у дітей, його причини та профілактика», «Долікарська медична допомога при нещасних випадках та невідкладних станах», на лекційних, семінарських і практичних заняттях студентів ознайомлено із санітарно-гігієнічними умовами загальноосвітніх закладів, у яких спільно навчаються діти з ООП і без них, та особливостями долікарської медичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. У позааудиторний час організовано і проведено міні-конференцію «Санітарно-гігієнічні та здоров'язбережувальні умови у початковій школі для дітей

з особливими освітніми потребами» із участю викладачів і студентів, учителів початкових класів, фахівців спеціальних шкіл, будинків дитини, реабілітаційних центрів, працівників служб психолого-медико-педагогічних консультацій.

У процесі студіювання дисципліни «Вікова та педагогічна психологія» увагу приділено вивченню психологічних особливостей і загальних закономірностей розвитку особистості молодшого школяра, його індивідуально-типологічних властивостей, які потрібно враховувати при організації навчально-виховного процесу дітей з різним рівнем розвитку. Студентів залучено до міні-тренінгу «Вправи для самопідготовки вчителя з розвитку вмінь педагогічного спілкування», розробленого за методикою О. Леонтьєва. Щоб сформувати в студентів уміння спілкуватися і взаємодіяти з дітьми, які мають особливості у психофізичному розвитку, ці вправи доповнено такими ігровими імпровізаціями, як «Сто м'ячів», «Лист-картка», «Австралійський дощ», «Емпатія», «Ромашка», «Унісон», «Вербалізація почуттів».

Формування здатності студентів до ефективного застосування сучасних дидактичних та корекційно-розвивальних технологій у майбутній професійній діяльності відбувалося у процесі викладання таких дисциплін, як «Методика навчання української мови», «Методика викладання освітньої галузі «Математика»», «Методика викладання природознавства», «Образотворче мистецтво з методикою навчання», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Трудове навчання з практикумом». Попередньо перед вивченням студентами цих фахових методик викладачів забезпечено збірником матеріалів для методичного супроводу навчально-виховного процесу «Дидактичні та корекційно-розвивальні технології інклюзивної початкової школи». На лекційних заняттях майбутні педагоги отримали необхідні знання про форми, методи, прийоми і засоби організації навчально-виховного процесу при викладанні предметів початкової школи з інклюзивною формою навчання. Практичні заняття, які проводилися переважно у формі семінарів-практикумів, сприяли оволодінню технологіями педагогічної (традиційного інтенсивного навчання, диференційованого викладання, формування когнітивних стратегій, розвивального й інтерактивного навчання, створення ситуації успіху) та корекційно-педагогічної діяльності (ігрові, арт-терапевтичні, логоритмічні форми навчання та методи альтернативної і додаткової комунікації). Для активізації навчальної діяльності студентів використано методи інтерактивної взаємодії («Карусель», «Мозковий штурм», рольові, ділові ігри) та проєктивні технології (розроблення режисури уроку), зорієнтовані на застосування фактичних і набуття нових знань і вмінь.

Розроблено дисципліну «Інклюзивна педагогіка початкової школи», яку офіційно включено до варіативної частини навчального плану освітньо-професійної програми підготовки фахівців спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта». Її зміст має теоретико-методологічне, організаційно-методичне і практико-орієнтоване спрямування і реалізується в таких змістових модулях: «Методологія інклюзивної педагогіки»; «Інклюзивна дидактика початкової школи»; «Інклюзивне виховання молодших школярів»; «Досвід інклюзивної педагогіки початкової школи». Викладання цієї дисципліни супроводжувалося відповідним навчально-методичним забезпеченням. Знання, уміння і навички, яких набули студенти,

безпосередньо стосуються організації інклюзивного освітнього середовища початкової школи; добору змісту, форм і методів навчання, виховання і розвитку молодших школярів з ООП та без них; налагодження толерантних взаємин між учасниками інклюзивно-освітнього процесу та створення сприятливих психолого-педагогічних умов взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку з метою попередження виникнення або усунення вже наявних чинників, що дестабілізують їхній гармонійний розвиток.

Із метою збагачення змісту, форм і методів корекційно-педагогічної роботи із молодшими школярами з особливими освітніми потребами та без них, програму варіативної дисципліни «Психологія творчості» доповнено змістовим модулем «Практикум із креатотерапії», мета якого полягала в засвоєнні студентами специфіки творчості як засобу психотерапевтичної допомоги суб'єктам навчально-виховного процесу початкової школи та набуття ними методичних знань, практичних умінь і навичок використання креатотерапії у психолого-педагогічній, корекційно-розвивальній роботі з учнями з ООП. Зміст практикуму об'єднував такі теми: «Творчість як засіб психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку», «Зміст, форми і методи креатотерапії у психолого-педагогічному супроводі гармонійного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них», «Найпоширеніші техніки зображувальної терапії у психолого-педагогічному супроводі молодших школярів в інклюзивному середовищі». Виконання завдань таких тематичних напрямів, як «Образ – Я. Намалюй своє ім'я», «Мандала мого тіла», «Зірка почуттів», «The Next Generation – картини надії», «Мій Янгол-охоронець», «Пісочні картини», «Паперові скульптури». Усе це було спрямовано на корекцію і гармонізацію особистісного саморозвитку майбутніх педагогів та реалізацію їхнього креативного потенціалу.

Для виконання окреслених завдань цього етапу реалізовано таку педагогічну умову, як удосконалення змісту, форм, методів і засобів щодо опанування студентами нормативними, психологічними, педагогічними та корекційними теоретико-практичними і науковими основами інклюзивної освіти у процесі вивчення дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Політологія», «Педагогічна майстерність», «Основи медичних знань», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» та дидактичними і корекційно-розвивальними технологіями на заняттях із фахових методик навчання предметів початкової школи.

Третій – *імітаційно-рефлексивний* – етап мав на меті залучення майбутніх учителів до квазіпрофесійної діяльності й активної рефлексії педагогічного досвіду роботи в умовах інклюзивної освіти та конкретизувався завданнями за аналогією саморегулятивного компонента готовності до професійної діяльності. У ході їх виконання використано методи контекстного навчання. Процесуально це відбулося за авторським алгоритмом квазіпрофесійної підготовки (практикуму) під час опанування студентами курсу «Інклюзивна педагогіка початкової школи». Він складався із семи схем послідовного імітаційного моделювання педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти:

1) від проблеми (студенти з'ясовували причини, що зумовлюють необхідність діагностики психофізичного розвитку молодших школярів, визначали

її цілі, завдання, критерії, обирали дослідницькі методи й склали план діагностичної роботи);

2) від командної співпраці фахівців (команда фахівців розробляла для кожної дитини індивідуальну програму розвитку та надання освітніх послуг);

3) від педагогічного знання (студентів спрямовували на засвоєння базових понять методики викладання предметів у початковій школі, які ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів);

4) від учня (майбутні педагоги вивчили інструментарій діагностики творчих здібностей учнів початкових класів, їхньої мотивації до художньої діяльності та міри активності у ній);

5) від учителя (майбутні педагоги обґрунтовували свої набори критеріїв готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти і на основі співпраці з викладачем визначали найоптимальніший із них);

6) від педагогічного аналізу проблеми (проблема ставиться не викладачем, а студентами, які актуалізують педагогічні знання при аналізі практики впровадження інклюзивного навчання у початковій школі);

7) від інтерпретації – традиція-новаторство (вивчаючи методи й організаційні форми інклюзивної практики у початковій школі, студенти не лише ознайомилися із передовим досвідом, але й з'ясували доцільність широкого впровадження нових методичних розробок у галузі інклюзивного навчання, генерували власні творчі ідеї в розробленні фрагментів уроків та виховних заходів).

Оновлено зміст педагогічної практики, мета якої полягала у використанні в педагогічній діяльності науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, набутих студентами у процесі вивчення педагогіки, психології, фахових методик і спеціальних дисциплін інклюзивного спрямування. Вона сприяла оволодінню ними сучасними формами і методами організації навчально-виховного процесу у початковій школі з інклюзивною формою навчання, вихованню інтересу до професійної діяльності, формуванню потреби у систематичному поповненні своїх знань і фаховому саморозвитку й самовдосконаленні. У ході педагогічної практики студенти збирали матеріали для портфоліо учнів за особистісним («Я і мої рідні», «Я і мої друзі», «Я і мої домашні улюбленці», «Мої захоплення», «Мої бажання», «Мої очікування від навчання»), навчально-виховним (фіксовані навчальні і творчі досягнення із вивчення предметів початкової школи, участі у конкурсах, олімпіадах, турнірах у формі подяк, грамот, фото призів та результатів гурткової чи студійної роботи), рефлексивно-прогностичним («Побажання для мене», «Що мені робити, щоб досягти змін», «Яким я бачу своє майбутнє», «Ким я хочу стати» та ін.) тематичними блоками, що яскраво демонструвало співпрацю студентів із учителем, учнями та їхніми батьками.

На імітаційно-рефлексивному етапі реалізовано третю педагогічну умову – поглиблення фахових знань і практичних умінь студентів у процесі студіювання вибіркового дисциплін «Інклюзивна педагогіка початкової школи», «Психологія творчості» на засадах імітаційного моделювання й рефлексії досвіду педагогічної



діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти із відповідним оновленням змісту програми педагогічної практики.

Після завершення кожного з етапів формувального експерименту із використанням діагностичного інструментарію, розробленого у ході констатувального експерименту, проведено підсумкові зрізи й одержано емпіричні дані кількісного розподілу студентів за рівнями готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Результати порівняльного аналізу показали, що кількісний розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за кожним із її структурних компонентів і в цілому різняться. Зіставлення даних констатувального і підсумкового зрізів показує бажану результативність формувального експерименту (табл. 1).

Таблиця 1

**Загальна динаміка зростання рівнів готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (у %) за зведеними даними констатувального (КЗ) та підсумкового зрізів (ПЗ)**

Рівні готовності	ЕГ		Динаміка	КГ		Динаміка
	КЗ	ПЗ		КЗ	ПЗ	
Високий	28,6	47,0	+ 18,4	29,5	32,0	+ 2,5
Середній	35,4	39,8	+ 4,4	34,9	36,8	+ 1,9
Низький	36,0	13,2	- 22,8	35,6	31,2	- 4,4

За узагальненими даними підсумкового зрізу, одержаними у процесі діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, стає очевидним, що в студентів експериментальної групи спостерігається зростання її високого рівня. Так, як свідчать дані табл. 1, згідно з результатами констатувального зрізу, до нього належало 28,6 %, а після формувального експерименту – 47,0 % студентів. Різниця складає 18,4 %. За наслідками КЗ середній рівень готовності мали 35,4 %, а за ПЗ – 39,8 % студентів, що на 4,4 % більше. Відповідно, кількість студентів із низьким рівнем готовності зменшилася з 36,0 % до 13,2 % за різниці у 22,8 %. У контрольній групі рівні цієї готовності також дещо зросли, але порівняно з ЕГ, значно менше. За даними КЗ у КГ високий рівень був властивий 29,5 %, а за ПЗ – 32,0 % студентів, що лише на 2,5 % більше. За результатами КЗ середнім рівнем охоплено 34,9 %, а за ПЗ – 36,8 % студентів КГ, що тільки на 1,9 % більше. Із низьким рівнем після КЗ їх було 35,6 %, а на завершення ПЗ – 31,2 %, тобто зменшення на 4,4 %.

Для перевірки змін використано статистичну методику визначення критерію  $\phi^*$  ( $\phi_i$ ) – кутового перетворення Фішера, за якою визначено емпіричне значення критерію Фішера ( $\phi^*_{\text{емпір}} = 9,53$ ). Воно розташоване в зоні значущості. Тому є підстави стверджувати, що статистично доведено достатню ефективність функціонування експериментальної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання актуального завдання підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що виявляється в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад означеного процесу, перевірці ефективності розробленої моделі педагогічної системи та методики підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Результати наукового пошуку засвідчили досягнення мети, виконання сформульованих завдань і послугували підставою для низки аргументованих висновків.

1. Теоретико-методологічними та концептуальними засадами дослідження став категоріально-аспектний аналіз підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти із таких позицій: системного підходу, що дає змогу розглядати педагогічну систему підготовки майбутнього педагога на принципах єдності теорії і практики, цілісності і взаємозв'язку її складників, професійного розвитку фахівця у комплексному виконанні завдань щодо формування його здібностей, компетентностей та особистісних якостей; аксіологічного, на основі якого відбувається засвоєння цінностей інклюзивної освіти на суспільному, професійному та особистісному рівнях; суб'єктного підходу, що декларує принципи демократії, толерантності, підтримки, співпраці й співтворчості для забезпечення результативності діяльності учасників інклюзивно-освітнього процесу; компетентнісного, що спрямовує на формування у майбутнього вчителя початкових класів психологічної, теоретичної і практичної здатності якісно виконувати функції професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; контекстного, згідно з яким імітуються умови реального перебігу професійної діяльності педагога інклюзивної початкової школи, програються справжні й уявні складні педагогічні ситуації для успішного переходу студентів від академізму до квазіпрофесіоналізму; акмеологічного підходу, що сповідує стратегію досягнення вершин професіоналізму в інклюзивно-освітній діяльності.

2. Розглянуто світові тенденції розвитку інклюзивної освіти та наукові основи її впровадження за рубежом і в Україні. Першою світовою тенденцією розвитку інклюзивної освіти стала її загальна нормативна основа – визнання загальнолюдських прав, у тому числі і права на освіту всіх людей, без конкретної вказівки на осіб з обмеженими можливостями в розвитку; другою – її конкретне особистісно ціннісне підґрунтя – визнання прав осіб з обмеженими можливостями в розвитку на одержання освіти у спеціальних медичних закладах чи освітніх організаціях; третьою – залучення дітей, молоді й дорослих людей, що мають обмежені можливості здоров'я, у тому числі й інвалідність, до здобуття освіти впродовж життя без обмеження будь-якого доступу до неї.

3. Виявлено, що терміном «учні з особливим освітніми потребами» позначають всіх дітей, особистісний розвиток яких виходить за межі загальноновизнаної норми та може бути прискореним, уповільненим, затриманим, дещо чи значно порушеним. З'ясовано категорії молодших школярів, залучених до

інклюзивного навчання: обдаровані діти; діти-інваліди; діти з мінімальними і парціальними порушеннями психічного розвитку; педагогічно і соціально занедбані діти. Визначено уніфіковані освітні потреби таких дітей: особистісні, що полягають у пізнанні, спілкуванні, діяльності й активності, оцінці, підтримці, самоствердженні; колективні – гра, взаємодія і співпраця, дружба; суспільні – забезпечення основного права дітей на освіту і навчання за місцем проживання, а також інтегрування їх у соціум із метою побудови гуманістичного суспільства.

Визначено необхідні умови інклюзивної освіти у початковій школі для успішного навчання, виховання й дієвої корекції особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами: умова доступності інклюзивної освіти в початковій школі реалізується у правовому, економічному, організаційному, змістовому і технологічному аспектах; умова якості надання основних (навчання, виховання і розвиток учнів в урочний та позаурочний час) і додаткових (забезпечення корекційно-розвивального складника навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу інклюзивного навчання дітей) освітніх послуг у початковій школі з інклюзивною формою навчання реалізується через досконалість освітнього середовища, зміст навчання, використання технологій, викладання навчальних предметів та досягнення бажаної результативності освітнього процесу; умова створення позитивного соціально-психологічного клімату у колективі початкової школи реалізується через консолідацію, стимулювання, стабілізацію і регулювання діяльності його членів на таких засадах, як довір'я і висока вимогливість, доброзичлива й ділова критика, вільне висловлювання власної думки, відсутність тиску, достатня поінформованість про стан справ, задоволення від співпраці, емоційна взаємодія і взаємодопомога, повага й самовираження.

4. На основі аналізу змісту ключових понять дослідження: «інклюзивна освіта», «інклюзивне середовище початкової школи», – професійну діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти потрактовано як умотивований комплекс основних і додаткових професійних функцій педагога, якісне виконання яких у тісній співпраці із соціальними та корекційними педагогами, психологами, медичними працівниками та батьками забезпечує успіх вирішення завдань психолого-педагогічної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи для ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них. Охарактеризовано поліфункціональну сутність професійної діяльності вчителя початкових класів та виокремлено професійні функції: діагностико-інформативну, організаційно-орієнтаційну, психотерапевтичну, корекційно-реабілітаційну, комунікативно-стимулювальну, просвітницько-консультативну, дослідницько-творчу. Підкреслено специфічний зміст професійної діяльності вчителя початкових класів у контексті кваліфікованого виконання завдань психолого-педагогічної, навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи з учнями в умовах освітньої інклюзії.

5. Обґрунтовано сутність понять: «підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти» – складна система взаємодії суб'єктів освітнього процесу вищої школи, спрямована на опанування студентами спеціальних знань, умінь і навичок із теорії і практики інклюзивної освіти, зокрема,

навчання, виховання і корекції розвитку учнів з ООП і без них, формування таких професійно важливих якостей майбутнього педагога, які матимуть позитивний особистісний вияв стосовно різних категорій дітей, залучених до інклюзивного навчання (гуманістичне ставлення, любов, піклування, підтримка, допомога, співпраця, співтворчість тощо), що забезпечує освітню результативність у вимірах психологічної, теоретичної і практичної готовності та «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» – складне багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання вчителем розширеного спектру функцій з удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами та без них).

Визначено структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка містить місіонерський, компетентнісний, саморегулятивний компоненти. Оцінка рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти у дослідженні здійснювалася за певними критеріями і показниками. Місіонерський компонент містив критерії: *фахово-ідентифікаційний* (показники: доцільність вибору інклюзивно-педагогічного фаху, адекватність ототожнення із взірцем фахівця з інклюзії, самовідданість служінню ідеалам інклюзивної освіти); *мотиваційно-ціннісний* (показники: стійкість мотивації до діяльності в умовах інклюзивної освіти, справжність професійної спрямованості на інклюзію, абсолютність прийняття цінностей інклюзивної освіти); *морально-особистісний* (показники: альтруїзм толерантності у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти, гуманізм у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами і без них та відповідальність за результати діяльності в умовах інклюзивної освіти). Компетентнісний компонент характеризувався за критеріями: *перцептивно-інтелектуальний* (показники: чіткість усвідомлення педагогом себе суб'єктом інклюзивної освіти, адекватність його сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього процесу, глибина розуміння ним змісту й реалій інклюзивної освіти); *інформаційно-когнітивний* (показники: обізнаність учителя з фаховою та інклюзивно-освітньою термінологією, системність його знань із методології інклюзивної педагогіки, інформаційна мобільність в галузі інклюзивної освіти); *змістово-процесуальний* (показники: продуктивність інклюзивно-освітніх умінь учителя, здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти та гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій). Саморегулятивний компонент оцінювався за критеріями, серед яких: *копінг-стратегічний* (показники: адаптивність поведінки, реактивність на стресові ситуації, рішучість у здоланні труднощів в інклюзивно-освітній діяльності); *рефлексивно-оцінний* (показники: контрольованість дій, адекватність оцінки бажаного й дійсного, самокоригованість недоліків і помилок в інклюзивно-освітній діяльності); *результативно-*

*прогностичний* (показники: передбачуваність траєкторії інклюзивної самоосвіти, всеохопна творча самореалізація в інклюзивній роботі, перспективність фахового саморозвитку в царині інклюзії). Означені критерії і показники покладено в основу характеристики рівнів готовності: низького, середнього і високого.

6. Спроековано модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що охоплює цільовий (соціальне замовлення, мета, завдання), концептуальний (методологічний, теоретичний та методичний концепти), організаційний (мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний та імітаційно-рефлексивний етапи), змістово-процесуальний (педагогічні умов), результативний (моніторинг результативності й ефективності освітнього процесу за відповідним діагностичним інструментарієм) блоки та методик її реалізації.

7. Педагогічними умовами формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзії визначено: спрямування змісту програм та методики викладання дисциплін «Філософія», «Історія педагогіки», «Історія української культури», «Дидактика», «Теорія та методика виховання» на засвоєння студентами аксіології інклюзивної освіти; удосконалення змісту, форм, методів і засобів щодо опанування студентами нормативними, психологічними, педагогічними та корекційними теоретико-практичними і науковими основами інклюзивної освіти у процесі вивчення дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Політологія», «Педагогічна майстерність», «Основи медичних знань», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» та дидактичними і корекційно-розвивальними технологіями на заняттях із фахових методик навчання предметів початкової школи; поглиблення фахових знань і практичних умінь студентів у процесі студіювання дисциплін «Інклюзивна педагогіка початкової школи», «Психологія творчості» на засадах імітаційного моделювання й рефлексії досвіду педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти із відповідним оновленням змісту програми педагогічної практики.

8. На комплексній основі методично забезпечено процес теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності з урахуванням інклюзивного та корекційного складників її змісту. Для досягнення мети й успішного виконання завдань теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти використано комплекс методів викладання тих дисциплін, у яких ураховано інклюзивний та корекційний складники їх змісту. Він містить методи інформаційно- й ілюстративно-пояснювального, аналітико-синтетичного, проблемно-пошукового, інтерактивного, кооперативного, проєктивно-моделюючого, імітаційно-ситуативного, квазіпрофесійного, ігрового, тренінгового та креативно-творчого навчання, а також інтегративних, диференційованих, інтенсифікаційних, інформаційно-комунікативних, когнітивно-діяльнісних і рефлексивно-оцінних освітніх технологій, що варіювалися згідно із метою і завданнями кожного з етапів організації та перебігу навчально-виховного процесу у вищій школі.

Результати експерименту свідчать про ефективність упровадження розробленої моделі педагогічної системи та методики підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої в дисертації проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в аналізі, узагальненні та адаптації до сучасних умов інклюзивної освіти зарубіжного досвіду навчання, виховання і розвитку учнів молодшого шкільного віку; підготовці майбутніх фахівців як суб'єктів створення інклюзивного освітнього простору в початковій школі.

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, *рекомендовано* вдосконалення навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкових класів шляхом упровадження дисциплін «Інклюзивна педагогіка початкової школи», «Психологія творчості» із залученням матеріалів із креатотерапії, організації і проведення практикуму й відповідного оновлення змісту програми педагогічної практики.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

### *Монографії*

1. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : моногр. / І. І. Демченко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 500 с.
2. Демченко І. І. Теоретико-практичні засади формування готовності педагога до творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти : колективна моногр. / І. Демченко, І. Бабій, М. Пічкур. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 198 с.
3. Demchenko I. I. Training a would-be primary school teacher the educational principles of inclusive education in Pavlo Tychyna Uman state pedagogical university / Iryna Demchenko // International review of inclusive education : experiences, issues and trends: multi-authored monograph. – Kazan : Publishing Company «Poznanie» of Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, 2015. – P. 134–147.

### *Навчально-методичні видання*

4. Демченко І. І. Тістопластика : метод. рек. / І. І. Демченко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 24 с.
5. Демченко І. І. Мозаїка «Кракле» : метод. рек. / І. І. Демченко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 28 с.
6. Креатотерапія у психолого-педагогічному супроводі гармонійного розвитку молодших школярів : навч.-метод. посіб. / Уклад. І. І. Демченко. – Умань : Візаві, 2013. – 271 с.
7. Стажерська діагностико-психокорекційна практика : навч. посіб. / Уклад. : О. Д. Балдинюк, І. І. Демченко, С. О. Роєнко. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2012. – 202 с.
8. Психокорекційна практика в закладах освіти : метод. рек. / Уклад. І. І. Демченко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – 103 с.

9. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи : метод. рек. / Уклад. І. І. Демченко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – 105 с.

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

11. Дидактичні та корекційно-розвивальні технології інклюзивної початкової школи : зб. матеріалів для метод. забезпеч. навч.-виховного процесу / Уклад. І. І. Демченко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 146 с.

12. Інклюзивна педагогіка початкової школи : навч.-метод. посіб. / Уклад. І. І. Демченко. – Умань : Візаві, 2014. – 320 с.

*Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

13. Демченко І. І. Гуманізація виховання як ключовий елемент нового педагогічного мислення / І. І. Демченко // Зб. наук. пр. УДПУ ім. Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М. Т. – К. : Міленіум, 2008. – Ч. 2. – С. 81–91.

14. Демченко І. І. Розвиток творчої активності студентів (спеціальності «Корекційна освіта») засобами образотворчого мистецтва / І. І. Демченко // Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. «Корекційна педагогіка і психологія» / За ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 2. – С. 71–77.

15. Демченко І. І. Пріоритети підготовки педагогів до соціалізації школярів в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки» / Редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.) [та ін.]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – Вип. 2006. – С. 37–40.

16. Демченко І. І. Соціалізуюча функція професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 39. – Ч. 1. – С. 23–30.

17. Демченко І. І. Роль занять із образотворчого мистецтва в гармонійному розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. : Соціально-педагогічна / За ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 78–86.

18. Демченко І. І. Світові тенденції розвитку та наукові засади організації інклюзивної освіти в зарубіжній теорії і практиці / І. І. Демченко // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки» / Редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.) [та ін.]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – Вип. 13 (226). – С. 29–34.

19. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 45. – С.40–49.

20. Демченко І. І. Варіативність та пріоритет вибору моделі доступної і якісної початкової освіти / І. І. Демченко // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки» / Редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.) [та ін.]. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. – Вип. 32 (258). – С. 35–42.

21. Демченко І. І. Інклюзивна педагогіка в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / І. І. Демченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і психологія». – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2013. – Вип. 39. – Ч. 2. – С. 293–300.

22. Демченко І. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2013. – Вип. 64. – С. 365–371.

23. Демченко І. І. Понятійні основи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і психологія». – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2013. – Вип. 38. – Ч. 2. – С. 164–171.

24. Демченко І. І. Теоретико-методологічні аспекти моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки» / Редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.) [та ін.]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. – Вип. 30 (256). – С. 18–25.

25. Демченко І. І. Категорія готовності майбутніх учителів початкових класів до інклюзивно-освітньої практики / І. І. Демченко // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки» / Редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.) [та ін.]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2014. – Вип. 24 (317). – С. 29–36.

26. Демченко І. І. Навчання, виховання і творчий розвиток учнів інклюзивної початкової школи в інтерактивній грі / І. І. Демченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Вип. 49. – С. 48–54.

27. Демченко І. І. Педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів у загальноосвітньому інклюзивному просторі / І. І. Демченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 27–35.

28. Демченко І. І. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як психолого-педагогічна проблема / І. І. Демченко // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки» / Редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.) [та ін.]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2014. – Вип. 10(303). – С. 111–116.

29. Демченко И. И. Креатотерапия как технология здоровьесозидания в образовательном процессе инклюзивной начальной школы / И. И. Демченко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск : ООО «Призма», 2014. – № 7 (97). – С. 76–80.



30. Демченко И. И. Проблема готовности педагогов к социализации школьников в условиях инклюзивного образования / И. И. Демченко // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. «Педагогика, психология». – Тольятти, 2013. – Вып. 3. – С. 92–95.

31. Демченко И. И. Пути внедрения инклюзивного образования в Украине / И. И. Демченко // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 3 (8). – С. 28–32.

32. Демченко И. И. Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивной начальной школе [Электронный ресурс] / И. И. Демченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8. – С. 206–210. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru>.

33. Демченко И. И. Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости [Электронный ресурс] / И. И. Демченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 9. – С. 176–180. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru>.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

34. Демченко І. І. До проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Україна наукова : матеріали восьмої Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. – К. : ТОВ «ТК Меганом», 2011. – С. 17–18.

35. Демченко І. І. Роль театралізованих казок у вихованні учнів початкової допоміжної школи / І. І. Демченко // Управління в освіті : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. / Відп. ред. Л. Д. Кизименко. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. – С. 99–100.

36. Демченко І. І. В. О. Сухомлинський про психолого-педагогічну підтримку дітей в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Vědecký rokrok na přelomu tisyachalet – 2012 : materiály VIII mezinárodní vědecko-praktická conference . – Praha : Publising House «Education and Science», 2012. – S. 22–25.

37. Демченко І. І. Психологічні аспекти педагогічної спадщини В. Сухомлинського / І. І. Демченко, В. А. Білан // Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття : традиція й інноваційність : матеріали Всеукр. наук. конф. / Гол. ред. В. Г. Кузь. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 51–53.

38. Демченко И. И. Гуманистические и духовные принципы инклюзивного образования / И. И. Демченко // Духовно-нравственное воспитание молодежи в условиях глобализации современного общества : сб. материалов междунар. очно-заочной науч.-практ. конф. : в 2-х кн. / Отв. ред. Е. В. Филипенко ; отв. секр. Г. Б. Аскарора. – Стерлитамак : Стерлитамакский филиал БашГУ, 2013. – Кн. 1. – С. 249–255.

39. Демченко І. І. До проблеми методичних інновацій у підготовці майбутнього вчителя інклюзивної початкової школи / І. І. Демченко // Achievement of high school – 2013 : матеріали ІХ Міждунар. науч.-практ. конф. – Софія : «Бял ГРАД-БК» ООД, 2013. – Т. 25. – С. 46–49.

40. Демченко І. І. Зображувальна терапія як ефективний метод корекції та гармонізації розвитку дитини в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Актуальні проблеми та особливості діяльності психолога в закладах освіти : зб.

матеріалів II Всеур. наук.-практ. семінару / [редкол. : Якимчук Б. А. (гол ред.) та ін.]. – Умань : Візаві, 2013. – С. 239–142.

41. Демченко І. І. Оновлення системи підготовки майбутніх учителів до інклюзивної практики / І. І. Демченко // Інноваційна діяльність педагога в сучасному освітньому просторі : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. науковців, асп., педагогів та студ. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – С. 19–21.

42. Демченко І. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів / І. І. Демченко // Актуальні проблеми педагогічної науки : зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. заочної конф. – Миколаїв : Всеукраїнське громадське партнерство «Нова Освіта», 2013. – С. 14–17.

43. Демченко И. И. Пути гуманизации инклюзивного образования / И. И. Демченко [Электронный ресурс] // Человечность как фактор саморазвития личности : материалы круглого стола к 60-летию А. В. Суворова / Ред. : Н. Л. Карпова, А. В. Суворов, А. А. Голзицкая. – М. : ПИ РАО, 2013-2014. – Режим доступа : <http://suvorov.reability.ru>.

44. Демченко І. І. Роль ізотерапії в розвитку учнів початкової школи з інклюзивною формою освіти / І. І. Демченко // Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в умовах інклюзивної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів / [гол. ред. І. П. Рогальська-Яблонська]. – Умань : Візаві, 2013. – С. 24–28.

45. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка» / І. І. Демченко // Наука України. Перспективи та потенціал : зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.-практ. заочної конф. – К. : Всеукраїнське партнерство «Нова Освіта», 2013. – С. 38–40.

46. Демченко І. І. Теоретичні основи квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Новината за напереднали наука – 2013 : матеріали ІХ Междунар. науч.-практ. конф. – Софія : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. – Т. 22. – С. 59–62.

47. Демченко І. І. Формування культури побуту молодших школярів з особливими освітніми потребами / І. Демченко, Р. Могила // Актуальні проблеми корекційної педагогіки : матеріали регіон. наук.-практ. семінару. – Умань : Візаві, 2013. – С. 47–49.

48. Демченко І. І. Акмеологічний аспект здоров'язберігаючих технологій в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Вплив навколишнього середовища на формування особистості : матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студ. / Редкол. : О. В. Чепка, Н. А. П'ясецька, І. А. Малишевська [та ін.]. – Умань : Алмі, 2014. – С. 105–108.

49. Демченко І. І. До проблеми впровадження інклюзивного навчання у початковій школі / І. І. Демченко // Соціалізація особистості : передумови, перспективи : матеріали регіон. наук.-практ. семінару / [редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – С. 27–29.

50. Демченко І. І. Інклюзивна педагогіка як новітня галузь знань / І. Демченко, В. Гончар // Методичні аспекти інклюзивної педагогіки : матеріали регіон. семінару / Редкол. : І. І. Демченко, В. А. Білан [та ін.]. – Умань : Алмі, 2014. – С. 16–18.

51. Демченко І. І. Спеціальні дидактичні принципи інклюзивної педагогіки початкової школи / І. І. Демченко // Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в

Україні : матеріали регіон. наук.-практ. семінару / Редкол. : О. В. Чепка, Н. А. П'ясецька, І. А. Малишевська [та ін.]. – Умань : Алмі, 2014. – С.17–20.

52. Демченко І. І. Пути развития инклюзивного образования / И. И. Демченко // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Институт экономики, управления и права. – Казань : Изд-во «Познание», 2014. – С. 59–61.

53. Демченко І. І. Креатотерапія в роботі вчителя із молодшими школярами в інклюзивному освітньому середовищі / І. І. Демченко // Методичні аспекти інклюзивної педагогіки : матеріали регіон. семінару / Редкол. : І. І. Демченко, В. А. Білан, М. С. Бевзюк [та ін.]. – Умань : Алмі, 2014. – С. 16–18.

54. Демченко І. І. Арт-терапія як засіб збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів із особливими освітніми потребами / І. І. Демченко // Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Редкол. : М. С. Бевзюк, Н. А. П'ясецька [та ін.]. – Умань : Алмі, 2015. – С. 87–86.

55. Демченко І. І. Інклюзивна педагогіка як новітня галузь знань / І. І. Демченко // Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка» за матеріалами I регіон. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта : теорія, методика, практика» / Гол. ред. Демченко І. І. – Умань : ПП «Мороз», 2015. – Вип. I. – С. 27–29.

56. Демченко І. І. Навчання дітей, які постраждали внаслідок бойових дій, в інклюзивному середовищі / І. І. Демченко // Актуальные научные исследования в современном мире : материалы III Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. – Переяслав-Хмельницький : ФЛП «Озеров Г. В.», 2015. – Вип. 3. Ч. 1. – С. 40–42.

#### *Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження*

57. Демченко І. І. Соціально-виховні та корекційні можливості образотворчого мистецтва в роботі з дітьми «групи ризику» / І. І. Демченко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Фірма «Гнозіс», 2009. – Т. XI. – Ч. 6. – С. 130–138.

## **АНОТАЦІЇ**

**Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.** – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2016.

У дисертації розроблено та науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка охоплює три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний і методичний; спроектовано та науково обґрунтовано модель педагогічної

системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що охоплює цільовий, концептуальний, організаційний, змістово-процесуальний, результативний конструктивні блоки, а також методику її реалізації. У дослідженні охарактеризовано сутність та структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка містить місіонерський, компетентнісний, саморегулятивний компоненти із відповідними критеріями і показниками; визначено й реалізовано педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, удосконалено та впроваджено відповідне навчально-методичне забезпечення у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

**Ключові слова:** підготовка майбутнього вчителя початкових класів, умови інклюзивної освіти, професійна діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, функції професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, педагогічна система, педагогічні умови.

**Демченко И. И. Теоретические и методические основы подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.** – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальностям: 13.00.04 – теория и методика профессионального образования, 13.00.03 – коррекционная педагогика. – Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, 2016.

В диссертации разработана и научно обоснована концепция подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, которая охватывает три взаимосвязанных концепта: методологический, теоретический и методический. Теоретически разработана и научно обоснована модель педагогической системы подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, которая охватывает целевой, концептуальный, организационный, содержательно-процесуальный и результативный блоки, а также методику ее реализации. В работе дана характеристика сущности и структуры готовности будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, которая содержит миссионерский, компетентностный, саморегулирующий компоненты с соответствующими критериями и показателями. Определены и реализованы педагогические условия подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; усовершенствовано и внедрено соответствующее научно-методическое обеспечение в учебно-воспитательный процесс педагогических вузов.

**Ключевые слова:** подготовка будущего учителя начальных классов, условия инклюзивного образования, профессиональная деятельность учителя начальных классов в условиях инклюзивного образования, функции профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, педагогическая система, педагогические условия.

**Demchenko I. I. Theory and methods of future teachers of primary school training to the professional activity in conditions of the inclusive education.** – The manuscript.

Scientific thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04. – Theory and Methodology of professional education, 13.00.03 – Correctional pedagogy. – Uman State Pedagogical University named after Pavlo Ticino. – Uman, 2016.

The thesis is developed to the scientifically substantiated concept of future teachers of primary school training to the profession in conditions of the inclusive education, which covers the three interrelated concepts: methodological, theoretical and methodical. The word's tendencies of the inclusive education development and the scientific basis for its implementation in Ukraine are considered. It's distinguished the term «students with special educational needs» refers to all children, whose personal development goes beyond the generally accepted norms and can be accelerated, delayed, detained, somewhat or significantly impaired. Categories of primary school children who are involved in inclusive education are distinguished, they are: gifted children; children with disabilities; children with minimal mental disorders and partial development; educationally and socially neglected children.

Unified educational needs of these children are determined: personal needs – in learning, communication, work and activity, estimation, to support, in self-expression; collective needs – in games; in collaboration and cooperation; in friendship; public – to ensure the fundamental right of children to education, the right to study at home, their integration in society and building a humane society.

The essence of the term «teacher training future teachers to work in inclusive education» is proved and methodological approaches to primary school teachers training to the profession in conditions of inclusive education are pointed out: system, axiological, subjective, competence and acmeological context.

The readiness of the future teachers of primary school to the profession in conditions of inclusive education as interpreted as a complex multidimensional, multi-personal formation, ensuring the successful implementation of teacher extended range of functions to improve the content and organization of various forms of inclusive education and active use of specific methods and techniques of effective training, education and correction of primary school children with special educational needs and without conditions in the inclusive education of elementary school. The readiness of the future teachers of primary school to the profession in conditions of inclusive education is represented in a triune form: the presence of a vocation to the chosen profession (missionary component) and a high level of ability to perform the functions of professional activity (competency component), possession of powerful resource self during training and in real inclusive and educational activities (self-regulation component).

The model of teacher training system of future primary school teacher for professional work in the conditions of inclusive education are designed. It covers four main components: a target (social order, purpose, objectives), conceptual (methodological, theoretical and methodological concepts), organizational (motivational value, theoretical and Practical and simulation-reflective stages) and the content and Procedure (pedagogical

conditions and monitor the effectiveness and efficiency of the educational process, appropriate diagnostic tools) and methods of implementation.

Pedagogical conditions of gradual improvement of the readiness of future teachers of primary school to the profession in conditions of inclusion defined orientation program content and teaching methods of disciplines «Philosophy», «History of Education», «History of Ukrainian Culture», «Didactic», «Theory and Methods of Education» on the mastering of values inclusive education; improvement of content, forms, methods and tools on mastering the students legal, psychological, educational and correctional theoretical, practical and scientific foundations of inclusive education in the study subjects «Psychology total age», «Politics», «Pedagogical skills», «Fundamentals of medical knowledge», «Fundamentals of defectology», «Fundamentals of correctional pedagogy», «Fundamentals of inclusive education» and teaching remedial and developmental technologies in the classroom teaching methods of professional subjects of primary school; deepening professional knowledge and practical skills of students in the study of selective subjects «Inclusive education primary school», «Psychology of creativity» on the basis of simulation modeling reflection and experience of teaching primary school teacher in conditions of inclusive education with appropriate programs' of pedagogical practice content update.

On the basis of the overall process theoretical and practical training of future teachers of elementary school to the professional activities on the basis inclusive and correctional components of its content is methodically provided.

**Key words:** future primary school teacher's training, conditions of inclusive education, professional activities of primary school teachers in conditions of inclusive education, functions of professional activity in conditions of inclusive education, pedagogical system, pedagogical conditions.

---

Підписано до друку 24.05 .2016 р. Формат 60x90/16.

Ум. друк. арк. 0,9. Обл.-вид. арк. 0,9.

Тираж 100. Зам. 21.

---

«Видавництво “Науковий світ”»<sup>®</sup>

Свідоцтво ДК № 249 від 16.11.2000 р.

м. Київ, вул. Казимира Малевича (Боженка), 23, оф. 414.

200-87-15, 050-525-88-77

E-mail: nsvit23@ukr.net

Сайт: nsvit.cc.ua