

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

На правах рукопису

ПІСНЯК ВАЛЕТІНА СТЕПАНІВНА

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051]:376.091.2-056(043.5)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО
РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ**

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ В.С.Пісняк

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Комар Ольга Анатоліївна

Умань – 2023

АНОТАЦІЯ

Пісняк В. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії галузі знань 01 – освіта/педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія і методика професійної освіти – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2023.

Дисертаційну роботу присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

З'ясовано особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Визначено основоположні характеристики освітньої інклюзії як соціально-педагогічного феномена: освітня інклюзія – це історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (поділ) та інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення) дітей з ООП в освітній процес ЗЗСО.

Доведено, що освітня інклюзія як соціальний феномен базується на філософських засадах визнання людини найбільшою цінністю, специфічних принципах інклюзії, суспільному «прийнятті» дітей з ООП повноцінними членами суспільства.

Встановлено, що інклюзія передбачає облаштування освітнього простору з урахуванням потреб дитини з ООП, індивідуальних особливостей її розвитку; інклюзія як педагогічний процес базується на забезпеченні розвитку всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу; інклюзія як соціально-педагогічна ідеологія заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи рівність до усіх людей.

Описано тенденції розвитку освітньої інклюзії за кордоном, акцентовано, на посиленні міжнародної співпраці, втіленні міжнародних ініціатив у національній законодавчій базі: національні державні програми, спрямовані на

цілеспрямоване подолання упереджень щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами та створення шкіл із інклюзивними класами; збільшення й розширення меж взаємодії учасників освітньої інклюзії в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство», заснованої на партнерських стосунках у межах міждисциплінарної співпраці з метою підвищення соціального та педагогічного значення освітньої інклюзії; зміцнення позитивного і ціннісного ставлення до різноманіття освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, і зміна процедур виявлення та інтеріоризації їхніх освітніх потреб, заснованих на алгоритмізованій взаємодії ЗЗСО, особливо з батьками таких дітей; усвідомлення необхідності проектування індивідуальних траєкторій навчання і виховання дітей з ООП та підвищення якості освітньої інклюзії шляхом посилення уваги до періоду раннього навчання дитини і проведення превентивних заходів; модернізація освітніх програм професійної підготовки учителів початкової школи і підвищення кваліфікації педагогічного колективу шкіл, а також керівників і допоміжний персонал, з метою створення інклюзивної культури.

Конкретизовано компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, рефлексивний), критерії (мотивація студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору у контексті майбутньої професійної діяльності; глибина і системність загально педагогічних та спеціальних знань майбутніх учителів початкової школи; виявлення особистісно й професійно важливих і значущих умінь і навичок, у здобувачів вищої освіти необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії; здатність студента до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів упровадження власних методичних проєктів, спрямованих на організацію роботи учнів в умовах освітньої інклюзії), показники сформованості готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями (високим, достатнім, задовільним, низьким).

Встановлено педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії,

зокрема: 1) забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; 2) поєднання інноваційних і традиційних методів та технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи для підвищення рівня готовності застосовувати набуті знання у процесі роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії; 3) розширення діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи; 4) організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи.

У процесі реалізації першої педагогічної умови урахували, що однією з важливих умов організації ефективної освітньої інклюзії є взаємодія майбутніх учителів початкової школи з іншими фахівцями для забезпечення комплексного супроводу освітньої діяльності учнів. Акцентували увагу на тому, що діти з ООП потребують комплексного супроводу, який будується на співпраці вчителів, логопедів, дефектологів, психологів, асистентів учителів, з обов'язковим залученням до освітнього процесу сімей вихованців.

Реалізація другої педагогічної умови базується на тому, що вдосконалення й модернізація фахової підготовки учителів початкової школи у ЗВО до роботи в умовах освітньої інклюзії є надзвичайно важливою науково-освітньою проблемою, яку необхідно вирішувати з урахуванням сучасних вимог до окресленої професії та суспільних потре, що стосуються освіти дітей з ООП. Новітнє науково-освітнє середовище у ЗВО зумовлює доцільність інноватизації змісту і форм професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи шляхом взаємодоповнювального використання класичних педагогічних методів та технологій з інноваційними, що сприяло досягненню максимальної ефективності сучасного освітнього процесу та засвідчило його багатоплановість, універсальність, гнучкість.

Міждисциплінарний, практико-орієнтований характер арттерапії, що поєднує потенціал мистецтва, педагогіки, психології, повною мірою відобразив тенденцію до інтеграції знань, властивій сучасній гуманітарній науці, сприяє

оновленню підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Упровадження третьої педагогічної умови передбачало комплексне застосування технологій проєктного навчання, запропонованих вітчизняними педагогами-науковцями.

Під час втілення четвертої педагогічної умови й організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи викладач виступав у ролі педагога-консультанта, головна мета якого навчити «як навчатися». Основними функціями викладача у процесі організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у контексті дослідження вважаємо: формування спонукальних мотивів до самоосвіти; участь на початкових етапах у постановці цілей та завдань, організаційній діяльності, у пошуку та доборі електронних освітніх ресурсів; розробка методики та навчально-методичної документації щодо застосування електронних освітніх ресурсів з метою формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів початкової школи; контроль процесу та результату самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти; визначення форм звітності, обсягу роботи, терміну виконання; визначення видів консультаційної допомоги та критеріїв оцінювання.

Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, яка відображає логіку, послідовність і цілісність визначених структурних блоків, спрямованих на досягнення мети дослідження на основі використання певних педагогічних рішень. Взаємодія всіх компонентів такої моделі передбачала створення особливих умов, що сприяли підвищенню рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

В експериментальних групах навчання здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр» зміст навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія», «Педагогічні технології навчання», «Інноваційні технології навчання», фахові методики початкової освіти) доповнено інформацією про інклюзію, особливості

роботи вчителя з учнями з особливими освітніми потребами та організацію педагогічної практики тощо.

З метою підготовки учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у межах формувального етапу експерименту було апробовано авторську структурно-функціональну модель. На практиці це відображено в розробці методики й впровадження її, визначенні змісту та етапів реалізації. Згідно із цією методикою конструктивні зміни у зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою збагачення знань, умінь, навичок студентів формувати компетентності школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Експериментальну діяльність в межах формувального етапу відображено в таких діях: забезпечити цілісне творчо-креативне поле професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії в освітньому процесі педагогічних ЗВО; систематизувати засоби інноваційних педагогічних технологій та відтворити ідеї арттерапії в методах, формах, засобах формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; спроектувати й апробувати експериментальну методику реалізації педагогічних умов, структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; визначити проблемні місця авторських дидактичних одиниць і внести корективи в методичне забезпечення застосування їх.

Для аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи співставляли кількісні показники сформованості кожного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями на початковому – вхідному (початок II курсу) та завершальному – підсумковому (завершення навчання на IV курсі) етапах оцінювання. Це дало змогу порівняти кількісні показники, діагностовані у студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп.

Для підтвердження статистичної вірогідності й математичної валідності отриманих експериментальних результатів і доведення достовірності

авторського педагогічного дослідження застосовували статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту. Задля того здійснили порівняння дисперсій і визначення F-критерію, що стало запорукою перевірки гіпотези дослідження. На практиці це передбачало порівняння та аналіз змін емпіричного показника F-критерію в контрольних і експериментальних групах, яке підтверджує достовірність результатів, що доводить ефективність методики впровадження педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії (забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; поєднання інноваційних і традиційних методів та технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи для підвищення рівня готовності застосовувати набуті знання у процесі роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії; розширення діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи; організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів); *розроблено* структурно-функціональну модель, яка містить у собі методологічно-цільовий, змістовно-процесуальний, оцінно-результативний блоки, а відтак інтегрує методологічні засади підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, індивідуально-творчий підходи), принципи, функції, суб'єктів взаємодії професійної підготовки у закладах вищої освіти (викладачі ↔ педагоги-наставники виробничої та навчальної практики ↔ студенти (майбутні вчителі початкової школи) ↔ учні з ООП), педагогічні умови, зміст професійної підготовки, етапи реалізації моделі, компоненти, критерії, рівні досліджуваної готовності та результат;

– *уточнено* компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, рефлексивний), критерії (мотивація студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору у контексті майбутньої професійної діяльності; глибина і системність загальнопедагогічних та спеціальних знань майбутніх учителів початкової школи; встановлення студентами особистісно й професійно важливих і значущих умінь і навичок, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії; здатність здобувачів вищої освіти до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів упровадження власних методичних проєктів, спрямованих на організацію роботи учнів в умовах освітньої інклюзії), показники сформованості готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями (високим, достатнім, задовільним, низьким);

– *подальшого розвитку* набули зміст, форми, методи та засоби підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Практичне значення одержаних результатів полягає у *розробленні методики* діагностування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; *оновленні* навчально-методичного забезпечення для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; *розробленні, апробації та впровадженні* в освітній процес ЗВО авторського навчально-методичного забезпечення, що складається з робочих програм навчальних дисциплін «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивного навчання та здоров'язберезувальні технології в закладах освіти», курсу лекцій і практичних занять, матеріалів для самостійної роботи, тренінгових матеріалів «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії».

Одержані результати наукового дослідження використано в розробці навчальних програм і навчально-методичного забезпечення підвищення ефективності освітнього процесу у педагогічних ЗВО України, які можуть використовуватись у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Зміст і результати дисертації можуть

бути використані науковцями для написання монографій, підручників, посібників з теорії та методики професійної освіти, студентами для виконання кваліфікаційних та курсових робіт тощо.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні учителі початкової школи, інклюзивна освіта, освітня інклюзія, студенти, педагогічні умови, структурно-функціональна модель.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Пісняк В. С. Деякі підходи вивчення розвитку інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 2. С. 89–94. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/13624>

2. Пісняк В. С. Резніченко І. Г. Екскурсія як форма інклюзивного туризму для молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. Вип. 1(3), ч. 2. С. 120–126. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/13625>

3. Комар О. А., Пісняк В. С. Інклюзія як інноваційний шлях розвитку освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 194 С. 24–29. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-194-1>

4. Пісняк В. С. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2021. Випуск 41. С. 25–37. <https://fsio.npu.edu.ua/science/science-collection>

5. Пісняк В. С. Педагогічні умови та структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії.

Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. 2021. Випуск 3(47). С. 182–190.

<https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-3-47-182-190>

6. Комар О. А., Пісняк В. С. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. *Академічні візії*. 2023. Вип. 17.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7763262>

Статті у наукових виданнях інших держав

7. Lemeshchuk M., Pisnyak V., Berezan V., Stokolos-Voronchuk O., & Yurystovska N. European practices of inclusive education (experience for Ukraine) *Amazonia Investiga*. 2022.Vol. 11(55). P. 80–88.

<https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.8>

8. Iryna Reznichenko, Valentyna Pisniak. Excursion as a form of inclusive tourism for primary schoolchildren with special educational needs. *Social and educational services for children with disabilities: history, theory and practice: joint monograph*. Częstochowa : HARIT, 2021. P. 151–161. <http://surl.li/ghsge>

9. Valentyna S. Pisniak. Application of digital technologies in the training of future primary school teachers for the formation of labor competences of pupils with health disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023.Vol 94. №2. P. 38–53. <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5031>

Опубліковані праці апробаційного характеру

10. Пісняк В. С. Розвиток творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання. *Педагогічний калейдоскоп: методичний посібник* / за ред. Комар О. А. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. Вип. 11. С. 85–90.

11. Pisnak V. Eduational inclusion as social-pedagogical phenomenon. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society* : XI International Scientific and Practikal Conference, March 22. 2019. Warsaw, 2019. P. 57–61.

12. Пісняк В. С. Сучасний погляд на інклюзивну освіту. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія* : Збірник тез

міжнародного науково-практичного симпозіуму, 23–24 серп. 2022 р. Львів, 2022. С. 184.

13. Пісняк В. С. Обґрунтування необхідності підготовки майбутніх учителів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій задля формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, 7 лютого 2022 року. Київ; Тарту, 2022. С. 78–80.

<http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-18.pdf>

14. Пісняк В. С. Системні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *Європейські практики інклюзивної освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 12 травня 2022 року. Київ, 2022. С. 130–135. <http://scaes.info/activities/conferences/425/>

15. Пісняк В. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Сучасні практики навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 27 травня 2022 року. Черкаси : МОН України, ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2022. С. 58–60.

16. Пісняк В. С. Надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю 31 травня 2022 року. Умань, 2022. С. 95–97.

17. Пісняк В. С. Впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір: історичний аспект. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 18–19 жовтня 2018 року. Умань : ВПЦ «Візаві». 2018. С. 160–164.

18. Пісняк В. С. Особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 24 січня 2022 року. Переяслав : УГСП, 2022. № 76. 172–174. <http://surl.li/ljadn>

19. Пісняк В. С. Системні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (6–7 жовтня 2022 року) / МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини : гол. ред. О. А. Комар; редкол.: В. С. Пісняк, Т. Я. Грітченко, О. В. Лоюк та ін. Умань, 2022. С. 45–47.

<https://sno.udpu.edu.ua/images/2022/10/zbirn.pdf>

20. Пісняк В. С. Інклюзивна освіта в загальноосвітній школі: реалії та перспективи. *Розвиток соціальної роботи та спеціальної освіти: реалії, досвід, перспективи* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 11–12 грудня 2019 року. Умань : КЗ «Уманський ГПФК ім. Т. Г. Шевченка», 2019.

21. Пісняк В. С. Інклюзивна освіта і перспективи подолання відставання учнів у загальноосвітній школі. *Актуальні дослідження суспільних наук* : матеріали VI Всеукраїнської наукової конференції, 26 березня 2020 року. Умань : УДПУ, 2020.

22. Пісняк В. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання мобільних за стосунків та арт-терапії з дітьми з особливими освітніми потребами. *Спеціальна інклюзивна освіта: теорія, методика, практика* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30–31 березня 2023 року. Умань : УДПУ, 2023.

ABSTRACT

Pisniak V. S. **Training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion.** – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 – Education/Pedagogy on specialty 011 – «Educational, pedagogical sciences», specialization – Theory and Methods of Vocational Training – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2023.

Dissertation is devoted to the problem of training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion.

The peculiarities of the vocational training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion have been clarified.

The fundamental characteristics of educational inclusion as a socio-pedagogical phenomenon have been revealed: educational inclusion – the historical process of transition from exclusion (dropout), segregation (division) and integration (connection) to inclusion (incorporation) of children with special education needs (SEN) into educational process of the institutions of secondary education (ISE).

It has been summed up that educational inclusion as a social phenomenon is based on philosophical principles of recognizing a person as a key value, specific principles of inclusion, social «acceptance» of children with SEN as full members of society.

It has been determined that inclusion involves adjusting the educational space to the needs of a child with SEN, taking into account the individual characteristics of his/her development; inclusion as a pedagogical process is based on ensuring the development of all subjects of the inclusive educational process; inclusion as a socio-pedagogical ideology denies any discrimination against children, thereby ensuring equal treatment of all people.

The trends in the development of educational inclusion abroad have been described, namely: strengthening international cooperation between countries and implementing international initiatives into the national legislative framework:

national state programs aimed at purposefully overcoming anti-discrimination policies and creating inclusive schools; increasing social and pedagogical meaning of inclusion and expanding the boundaries of interaction of the participants of educational inclusion in the system «family-school-community-society» based on partnership relations within the interdisciplinary cooperation; strengthening positive and valuable attitude to the diversity of educational needs of children with special educational needs, and changing the procedures of diagnosis and assessment of their educational needs, which are based on close interdisciplinary cooperation, especially with the parents of such children; awareness of the need to design individual trajectories of education and upbringing of children with SEN and improvement of the quality of educational inclusion by increasing attention to the period of early education of the child and carrying out preventive measures; modernization of educational programs of vocational training of primary school teachers and improving the qualifications of the teaching staff of schools, including leaders and support staff, with the aim of creating an inclusive culture.

Components (motivational-valuable, cognitive, operational-practical, reflexive), criteria (motivation of students to work in the conditions of inclusive educational space within the framework of future professional activities; depth and systematicity of general pedagogical and special knowledge of future primary school teachers; demonstration by students personally and professionally important and meaningful abilities and skills necessary to work in the conditions of educational inclusion; student's capability to self-analysis, self-regulation and forecasting the results of the implementation of own methodological projects aimed at organizing the work of pupils in the conditions of educational inclusion), indicators of formation of readiness of future primary school teacher to work in the conditions of educational inclusion according to four levels (high, sufficient, satisfactory, low) have been specified.

The pedagogical conditions, which contribute to the formation of readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion, are the following: 1) ensuring professional motivation of future primary school teachers

to work in the conditions of educational inclusion; 2) combining the innovative and traditional methods in vocational training of future pedagogues for increasing the level of readiness to apply acquired knowledge in the process of working with junior pupils in the conditions of educational inclusion; 3) expanding the range of professional abilities and skills of future primary school teachers by means of project technologies; 4) organization of self-education activities of future primary school teachers.

It was taken into account within the frameworks of implementation of the first pedagogical condition that one of the most important conditions of organization of the efficient educational inclusion is the interaction of future primary school teachers with other specialists for ensuring comprehensive support of pupils' educational activities. As well as the children with SEN need a comprehensive support that is based on cooperation: teachers, speech therapists, defectologists, psychologists, teacher assistants with mandatory involvement of the families of pupils in the educational process.

Implementation of the second pedagogical condition is based on improvement and modernization of vocational training of primary school teachers in the institutions of higher education to work in the conditions of educational inclusion is a significantly important scientific and educational problem that must be solved taking into account modern requirements for the outlined profession and taking into account social needs in the quality of education of children with SEN.

The creation of an innovative scientific and educational environment in high school involves a qualitative renewal of the content and forms of study through an organic combination of classical methods of professional training with innovative ones, which will ensure the universality, versatility, flexibility and efficiency of the modern educational process.

Introduction of the third pedagogical condition – expanding the range of professional abilities and skills of future primary school teachers by means of project technologies – provided for the complex application of project-based learning

technologies, which are currently presented in many works of domestic pedagogical scientists.

In the process of implementation of the fourth pedagogical condition and the organization of self-education activities of future primary school teachers, the lecturer acted as a pedagogue-consultant, whose main goal is to teach «how to study».

The main functions of the lecturer within the organization of self-educational activities of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion within the framework of the research include: formation of incentive motives for self-education; participation at the initial stages in setting goals and tasks, organizational activities, in the search and selection of electronic educational resources; development of methodology and educational and methodological documentation regarding the use of electronic educational resources for the purpose of forming self-educational skills of future primary school teachers; control of the process and result of self-educational activities of students; determination of reporting forms, scope of work, submission deadline; determination of types of consulting assistance and assessment criteria.

Realization of the structural-functional model of training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion is caused by efficacy of the identified pedagogical conditions. In addition, the outlined scheme reflects the set of components and levels of formed readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion.

The purpose of the research has been reflected in the structural-functional model: training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion. The model developed within the framework of the research is an organic ordering of the purpose, content and technology of vocational training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion.

Coordination of all its components is directed to creating special conditions for achieving the final result – readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion that is subjected to the system of didactic requirements.

In the experimental groups, the study of bachelor students took place through the enrichment of disciplines of «Pedagogy», «Psychology», «Pedagogical Technologies of Education», «Innovative Educational Technologies», vocational methods of primary education, organization of pedagogical practice with the information about inclusion, about the peculiarities of teacher's work with pupils with special educational needs, etc.

The interdisciplinary, practically oriented nature of art therapy that combines the potential of art, pedagogy, psychology, fully reflected the tendency towards the integration of knowledge characteristic of modern humanitarian science, which is productive in the matter of modernizing the training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion.

In order to train primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion, the author's structural-functional model was tested within the formative stage of the experiment. In practice, this was reflected in the development of the methodology for its implementation, definition of the content and stages of implementation. This methodology provided for the introduction of constructive changes to the essence of the vocational training of future primary school teachers with the aim of enriching the knowledge, abilities and skills of students to form the competences of schoolchildren in the conditions of inclusive educational environment.

Experimental activities within the forming stage got the reflection in the following actions: to ensure a holistic creative field of vocational training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion in the educational process of the pedagogical institutions of higher education; to systematize the means of innovative pedagogical technologies and reproduce the ideas of art therapy in methods, forms, means of forming the readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion; to design and test experimental methods of implementing pedagogical conditions and the structural-functional model of training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion; to concretize the problem areas of the

author's didactic units and make appropriate corrections in the methodical support of their application.

To analyse the obtained results of the research and experimental work, numerical indicators were compared that reflected the formation of each component of the readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion according to four levels, at the initial – entry (beginning of the II course) and finishing – final (completing study at the IV year) assessment stages. This gave the opportunity to compare numerical indicators diagnosed in students of control (CG) and experimental (EG) groups.

In order to prove the reliability of the obtained results and determine the reliability of the experimental research, statistical methods of data processing of the pedagogical experiment were used. To check the hypothesis of research, a comparison of variances and determination of the F-criterion was carried out. Comparative analysis of the empirical indicator of F-criterion in control and experimental groups confirms the reliability of the results, which proves the effectiveness of the method of implementing pedagogical conditions and the structural-functional model of training future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion.

The scientific novelty of the obtained results is that:

- the structural-functional model *has been developed for the first time*, which acts as an organic arrangement of the purpose, content and technology of vocational training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion; harmonization of all its components is aimed at creating special conditions to achieve the final result – readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion that is subjected to the system of didactic requirements, that is, the principles of learning;

- *it has been defined* and theoretically substantiated pedagogical conditions of introducing the model ((1) ensuring professional motivation of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion; 2) combining the innovative and traditional methods in vocational training of future pedagogues for

increasing the level of readiness to apply acquired knowledge in the process of working with junior pupils in the conditions of educational inclusion; 3) expanding the range of professional abilities and skills of future primary school teachers by means of project technologies; 4) organization of self-education activities of future primary school teachers));

- *it has been revealed* the essence of notion of «training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion»;

- the meaning of concepts of «educational inclusion», «training of future teachers», «art therapy in the conditions of educational inclusion» *has been clarified*;

- the process of training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion *has been improved*;

- components (motivational-valuable, cognitive, operational-practical, reflexive), criteria (motivation of students to work in the conditions of inclusive educational space within the framework of future professional activities; depth and systematicity of general pedagogical and special knowledge of future primary school teachers; demonstration by students personally and professionally important and meaningful abilities and skills necessary to work in the conditions of educational inclusion; student's capability to self-analysis, self-regulation and forecasting the results of the implementation of own methodological projects aimed at organizing the work of pupils in the conditions of educational inclusion), indicators of formation of readiness of future primary school teacher to work in the conditions of educational inclusion according to four levels (high, sufficient, satisfactory, low) *have been specified and described*;

- the content and technologies of training of future primary school teacher to work in the conditions of educational inclusion *have acquired further development*.

The practical meaning of the obtained results is in *the developing the content* of training of future primary school teacher to work in the conditions of educational inclusion. Methods of diagnostics of readiness of future primary school teacher to work in the conditions of educational inclusion using a purposeful application of innovative teaching methods; *updating* the educational and

methodological support for the formation of readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion; *developing, approving and introducing* into the educational process of higher educational institutions of the author's educational and methodological support, consisting of practical training materials «Training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion».

A diagnostic toolkit for studying the state of formation of the studied phenomenon in students by identifying four main directions of diagnostic activity from the problem of evaluating the formation of readiness of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion has been developed.

The obtained results of the scientific research have been used in the development of educational programs and educational and methodological support for improving the effectiveness of the educational process in pedagogical higher education institutions of Ukraine with the aim of thoroughly training of future primary school teachers to work in the conditions of educational inclusion.

The essence and results of the dissertation can be used by scientists for writing monographs, textbooks, manuals on the theory and methodology of vocational education, by students to complete master's and course theses, and by researchers in working concepts for the development of the post-graduate pedagogical education system of Ukraine.

Key words: vocational training, future primary school teachers, inclusive education, educational inclusion, students, pedagogical conditions, structural-functional model.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	22
ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	34
1.1. Освітня інклюзія як соціально-педагогічний феномен	34
1.2. Тенденції розвитку освітньої інклюзії за кордоном та в Україні.....	52
1.3. Проблеми підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії в педагогічних дослідженнях	77
Висновки до першого розділу	91
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ	95
2.1. Готовність майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії та її компоненти, критерії і показники	95
2.2. Організація діагностичної роботи щодо встановлення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.....	111
Висновки до другого розділу	120
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ	124
3.1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії	124
3.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії	140
3.3. Реалізація моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії ..	168
3.4. Результати формувального етапу дослідно-експериментального дослідження	202
Висновки до третього розділу	216
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	219
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	224
ДОДАТКИ	248

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

Скорочена назва	Повна назва українською мовою
МОН України	– Міністерство освіти і науки України
НУШ	– Нова українська школа
ООП	– Особливі освітні потреби
ЕГ	– Експериментальна група майбутніх учителів початкової школи
ЗЗСО	– Заклади загальної середньої освіти
ЗВО	– Заклади вищої освіти
ІІР	– Індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	– Інклюзивно-ресурсний центр
КГ	– Контрольна група майбутніх учителів початкової школи;
СБ	– Середній бал
ІНП	– Індивідуальний навчальний план
КППС	– Команда психолого-педагогічного супроводу
ООН	– Організація Об'єднаних Націй
ЮНЕСКО	– Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
ЦТ	– Цифрові технології
ІКТ	– Інформаційно-комунікаційні технології
КС	– Кількість студентів
СП	– Середній показник сформованості певного критерію і загальною готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії
УДПУ імені Павла Тичини	– Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВСТУП

Актуальність теми. У будь-яку історичну епоху система освіти виконувала низку найважливіших цивілізаційних функцій, засадничих для розвитку та становлення особистості в різноманітних вимірах: духовному, моральному, художньому, культурному. Крім того, заклад освіти завжди сприяв соціалізації людини в суспільстві, забезпечував державу кваліфікованими фахівцями, що свідчить про його економічну функцію. Інтенсифікація процесу здобуття знань, вимоги до якості та індивідуалізації освіти для різних категорій здобувачів освіти детермінують потребу розробки та впровадження комплексу оновлених навчально-методичних розробок, освітніх програм, які дадуть змогу кожному без винятків здобути саме ту освіту, в ті терміни і в тому місці, які є найбільш вдалим для конкретної особи. Сучасні реформи у сфері вітчизняної освіти мають гуманістичну спрямованість. У цьому ракурсі важливе місце відводять освітній інклюзії, тобто навчанню дітей з особливими освітніми потребами. Крім популяризації інклюзивного освітнього простору у формі офлайн у закладах загальної середньої освіти, у сучасних реаліях, зумовлених пандемією коронавірусної хвороби й російською агресією, зростає критична необхідність розвитку здатності майбутніх учителів початкової школи до реалізації фахових функцій в онлайн форматі.

Про важливість удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів зазначено в Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну середню загальну освіту» (2020 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції «Нова українська школа» (2017 р.), «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017 р.), Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2017 р.) тощо. У них вказано, що в сучасних реаліях розвитку системи освіти України підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії постає одним із головних завдань закладів вищої педагогічної освіти.

До проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зверталася значна частина вітчизняних науковців: Г. Алексєєва, Н. Бахмат, О. Біда, А. Бобро, Л. Бобро, В. Бондар, М. Буйняк, І. Вікторенко, Л. Горобець, Т. Джаман, О. Дубасенюк, Л. Дубровська, О. Мартинчук, В. Мовчан, І. Садова, І. Самойлова, З. Шевців та ін. На думку сучасних дослідників, майбутні учителі початкової школи недостатньо підготовлені для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та до партнерської взаємодії із сім'єю. За результатами авторського дослідження встановлено невисокий рівень готовності їх до роботи в умовах освітньої інклюзії. Очевидно, існують серйозні недоліки у педагогічній підготовці сучасного учителя початкової школи до педагогічної діяльності у межах інклюзивного освітнього простору ЗЗСО (нерозуміння сутності освітньої інклюзії, недостатнє розуміння ролі особистого виховання у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, невисока діагностична культура, застарілі психолого-педагогічні методи тощо).

Проблеми запровадження інклюзивної освіти в ЗЗСО України висвітлено в багатьох публікаціях сучасних дослідників. Так, Н. Ашиток досліджує проблеми та перспективи розвитку освітньої інклюзії в умовах реалій української системи освіти; у роботах Ю. Бойчука акцентовано на актуальних зарубіжних тенденціях розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів; І. Бондар вивчав інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. А. Колупаєва у своїх дослідженнях схарактеризувала теоретико-методологічні засади організації навчання дітей з особливими освітніми потребами та висвітлила питання забезпечення професійної співпраці в інклюзивному навчальному закладі. О. Комар розглядає різноманітні аспекти підготовки майбутнього вчителя в системі цілісної національної освіти, зокрема звертається до застосування інтерактивних технологій у фаховому навчанні майбутніх учителів початкової школи для розвитку готовності до організації освіти школярів в інклюзивному освітньому просторі. У роботі І. Малишевської знаходимо відомості про актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні та зарубіжний

досвід інклюзивних тенденцій в освіті. І. Садова виокремила особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Саме тому в науковій літературі фіксуємо спроби виокремлено технологічні, методичні й методико-організаційні вектори формування готовності майбутнього вчителя (О. Мартинчук сформулював ключові засади підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти; А. Міненко конкретизував психолого-педагогічні аспекти професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в умовах впровадження інклюзивної освіти, О. Сорока спрямував свої наукові розвідки на вивчення потенційних можливостей застосування вчителями початкових класів арттерапії в навчанні дітей з особливими освітніми потребами та ін.) початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії (О. Бобро узагальнив теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; І. Демченко розробила алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти; Т. Джаман конкретизував проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; З. Шевців окреслила технологічні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу та ін.). Незважаючи на вагомий напруження сучасних дослідників, проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії ще всебічно не висвітлено у сучасних педагогічних дослідженнях.

Результати аналізу наукових розвідок, емпіричних матеріалів, педагогічного досвіду дозволяють стверджувати про відсутність системного теоретико-методологічного і наукового-технологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, що підтверджено низкою суперечностей між:

– соціальним замовленням на компетентного учителя початкової школи, готового до продуктивної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби, з їхніми батьками, до підтримки домашнього виховання в умовах інклюзивного навчання та відсутністю науково обґрунтованого механізму формування готовності здобувачів освіти у ЗВО;

– невідповідністю між вимогами щодо готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, які постійно зростають, і наявним рівнем розвитку їх професійного потенціалу, що істотно впливає на результати діяльності учителя початкової школи в організації освіти дітей з особливими освітніми потребами;

– методичними можливостями у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії засобами арттерапії та їх обмеженим застосуванням в системі освітнього процесу ЗВО.

Актуальність і соціальна значущість проблеми, можливість вирішення наявних суперечностей, недостатня теоретична та методична розробленість її і нагальна потреба у виробленні практичних механізмів підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми «Фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності» (Державний реєстраційний номер 0115U000074).

Тема дисертації затверджена вченою радою закладу вищої освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 6 від 27 листопада 2018 року) й узгоджена в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології України (протокол № 1 від 08 лютого 2022 року) та перезатверджена вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 12 від 28 березня 2023 року).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Предмет дослідження – модель та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови і структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Завдання дослідження:

1. Схарактеризувати теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

2. Визначити критерії, показники, рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Здійснити діагностику готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови і розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

4. Експериментально перевірити дієвість реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Для реалізації мети та вирішення окреслених завдань використано низку методів педагогічного дослідження, зокрема: *теоретичні* – вивчення, аналіз, та узагальнення філософської, психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових та статутних вітчизняних і міжнародних документів для визначення теоретичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, *синтез* – для окреслення сутності та тенденцій розвитку освітньої інклюзії в Україні та за кордоном; *моделювання* – для побудови моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; *діагностико-емпіричні* – анкетування, бесіди, методи експертного оцінювання, інтерв'ювання, тестування, педагогічне

спостереження – для виявлення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; обґрунтованого визначення педагогічних умов дослідження; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний) – для перевірки результативності реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; **методи математичної статистики** – для опрацювання результатів дослідження: *кореляційний аналіз* – для визначення та доведення достовірності результатів дослідження, доцільності використання розробленої моделі, *обчислення критерія Фішера* – для підтвердження достовірності результатів підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка; Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»; Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

На різних етапах дослідження до експериментальної роботи залучено 345 студентів, із них 176 – у експериментальній та 169 – у контрольній групах), 26 викладачів закладів вищої освіти, 24 викладачі-наставники виробничої практики.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії (забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; поєднання інноваційних і традиційних методів і технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії; розширення

діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи; організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів);

– *розроблено* структурно-функціональну модель, що містить в собі методологічно-цільовий, змістовно-процесуальний, оцінно-результативний блоки, а відтак інтегрує методологічні засади підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, індивідуально-творчий підходи), принципи, функції, завдання, суб'єктів взаємодії професійної підготовки у закладах вищої освіти (викладачі ↔ педагоги-наставники виробничої та навчальної практики ↔ студенти (майбутні вчителі початкової школи) ↔ учні з ООП), педагогічні умови, зміст професійної підготовки, етапи реалізації моделі, форми, методи, технології навчання, компоненти, критерії, рівні досліджуваної готовності та результат;

– *уточнено* компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, рефлексивний), критерії (мотивація студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору у контексті майбутньої професійної діяльності; глибина і системність загальнопедагогічних та спеціальних знань майбутніх учителів початкової школи; встановлення студентами особистісно й професійно важливих і значущих умінь і навичок, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії; здатність здобувачів вищої освіти до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів упровадження власних методичних проєктів, спрямованих на організацію роботи учнів в умовах освітньої інклюзії), показники сформованості готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями (високим, достатнім, задовільним, низьким);

– *подальшого розвитку* набули зміст, форми, методи та засоби підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Практичне значення одержаних результатів полягає у *розробленні методики* діагностування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; *оновленні* навчально-методичного

забезпечення для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; *розробленні, апробації та впровадженні* в освітній процес ЗВО авторського навчально-методичного забезпечення, що складається з робочих програм навчальних дисциплін «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивного навчання та здоров'язбережувальні технології в закладах освіти», курсу лекцій і практичних занять, матеріалів для самостійної роботи, тренінгових матеріалів «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії».

Результати наукового дослідження застосовано в розробці навчальних програм і навчально-методичного забезпечення підвищення ефективності освітнього процесу у педагогічних ЗВО України, які можуть використовуватись у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Зміст і результати дисертації можуть бути використані науковцями для написання монографій, підручників, посібників з теорії та методики професійної освіти, здобувачами вищої освіти для виконання кваліфікаційних робіт тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес таких ЗВО України: Український державний університет імені Михайла Драгоманова (довідка про впровадження № 196 від 24.02.2023 р.), Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження № 13-4 від 20.02.2023 р.), Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № СЄ/02 від 27.02.2023 р.), Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (довідка про впровадження № Є31/5Є від 13.03.2023 р.) та Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (довідка про впровадження № 551/01 від 17.04.2023 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та висновки дисертації висвітлено в доповідях на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних – «Обґрунтування необхідності підготовки майбутніх учителів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій задля формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії» (м. Тарту, Естонія, 2022); «Educational inclusion as social-pedagogical phenomenon» (Warsaw Poland, 2019); «Excursion as a form of inclusive tourism for primary schoolchildren with special educational needs monograph» (Poland, Częstochowa, 2021); «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах війни» (Черкаси, 2022); «Системні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії» (Київ, 2022); «Сучасний погляд на інклюзивну освіту» (Міжнародний науково-практичний симпозиум, 2022);

з міжнародною участю – «Надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах війни» (Умань, 2022);

всеукраїнських – «Інклюзивна освіта і перспективи подолання відставання учнів у загальноосвітній школі» (Умань, 2020); «Особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії» (Переяслав, 2022); «Системні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії» (Умань, 2022); «Впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір: історичний аспект» (Умань, 2018); «Інклюзивна освіта в загальноосвітній школі: реалії та перспективи» (Умань, 2019); «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання мобільних застосунків та арттерапії з дітьми з особливими освітніми потребами» (Умань, 2023);

брала участь як спікерка – «Інклюзивна освіта в сучасній українській школі» (Науково-практичний семінар «Організація навчально-виховної роботи з дітьми в інклюзивному середовищі у закладах освіти», Умань, 2018); «Застосування арттерапевтичних методів в навчальному процесі Нової

української школи» (Фестиваль освітніх інновацій «Нова українська школа», 2020); «Використання мобільних застосунків та арттерапії з дітьми з особливими освітніми потребами» (II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» Тернопіль, 2022); «Можливості використання мобільних застосунків у роботі з учнями з ООП в умовах інклюзивного навчання» (Всеукраїнський науково-практичний семінар «Безбар'єрність в освіті: сучасні вимоги та перспективи» Умань, 2021).

Підвищувала кваліфікацію – «Авторизований курс методів дослідження» (Європейська Академія наук і досліджень, 2021, Гамбург, Німеччина); міжнародне стажування «Академічна доброчесність» у Вищому Семінаріумі Духовного університету UKSW (Варшава, Польща, 2022); «Дієва інклюзія» (Міжнародний інститут інклюзії, 2022); «Тренінгові технології для інклюзії» (T-UPDATE, Міжнародний інститут інклюзії, 2021); Міжнародне стажування у межах Міжнародного науково-практичного симпозиуму «Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія», 2022); «Арттерапія та інклюзія» (Міжнародний інститут інклюзії, 2023);

була учасником тренінгів, відеомарафонів, вебінарів – «Арттерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (Міжнародна тренінгові компанія «Основа», 2021); «Організація індивідуальної форми навчання. Педагогічний патронаж для дітей з особливими освітніми потребами» (Національна платформа педагогічних установ, 2021); «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей учнів з ООП» (НППУ, 2021); «Діти війни: як подолати психологічні проблеми» (2023); «Потреби та можливості дитини з ООП. Інклюзія» (КІПО, 2022); «Перехід до нового класу або школи дитини з ООП» (ГО «РУХ Освіта», 2022); «Педагогічні підходи в роботі з дітьми з ООП» (ГО «ІППО», 2023);

провела гостьові лекції – «Арттерапія як технологія розвитку творчого потенціалу дошкільників і молодших школярів в інклюзивному середовищі» під час навчальних та просвітницьких заходів місячника КРОКИ

ІНКЛЮЗИВНИМИ ПРОСТОРАМИ 7/ для студентів та викладачів Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника 23.09.2021 р. та Україно-польську лекцію-практикум для студентів на тему «Арттерапія як технологія розвитку творчого потенціалу молодших школярів в інклюзивному середовищі» (Куявська вища школа у Влоцлавку, Польща, 11.06.2022 р.);

брала участь у Міжнародному конкурсі – Міжнародний інклюзивний конкурс «Точки дотику – 2022» у процесі реалізації Міжнародної програми розвитку інклюзивних спільнот, у номінації «Інклюзія: інновації та впровадження». Підготувала конкурсну роботу «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання мобільних за стосунків та арттерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» і виборола I місце (ГО «Inclusive Space. Ukraine Community» (Україна, Чернівці) та НО «Inclusive Practices» (Грузія, Урекі), за підтримки International Association for Community Development (IACD) – глобальної міжнародної мережі, акредитованої ООН, УДПУ, 19.09-14.10.2022 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 23 наукових публікаціях, з яких 6 – в провідних наукових фахових міжнародних і періодичних виданнях України, які відображають основні наукові результати дисертації, з них 2 – у співавторстві з науковим керівником, 2 – публікації в науковому виданні, включеному до міжнародних наукометричних баз Web of Science, з них 1 – одноосібна, 1 – колективна, 1 – у закордонній монографії (Польща).

Структура й обсяг дисертації. Робота складається з трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 325 сторінок, із них 223 сторінки – основний текст; 16 таблиць і 9 рисунків на 11 сторінках. Список використаних джерел містить 214 найменувань, із них 37 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Освітня інклюзія як соціально-педагогічний феномен

Упродовж останніх десятиліть в Україні здійснюють пошук нових сенсів щодо організації соціальної моделі держави, у якій найважливішим завданням було б збереження людського ресурсу. У контексті сказаного актуалізується роль системи освіти, яка, з одного боку, забезпечувала б формування висококваліфікованої, конкурентоспроможної і творчої особистості, а з другого боку, була б регулятором та ретранслятором соціальної культури держави.

В умовах сьогодення спостерігаємо інтенсивну модифікацію поглядів на організацію системи освіти, яка є віддзеркаленням актуальної соціокультурної політики. Це зумовлено переорієнтацією суспільства на розвиток і формування особистісних якостей людини. Для ХХІ століття характерне розуміння, що метою будь-якого соціального розвитку є усвідомлена самореалізація особистості як основа її розвитку та становлення. Такі трансформації в суспільній свідомості спричинили виникнення нової парадигми освіти, що апелює до ключових категорій і понять, які транслюються сучасною практикою педагогічної науки. До них можна віднести поняття «освітня інклюзія», або «інклюзивна освіта».

Важливо зазначити, що кристалізації змістового наповнення анонсованої категорії сприяли певні події, що відбувалися в історії розвитку людства. Зокрема, світові війни вперше змусили світову громадськість переоцінити важливість людського життя, проблему особистості та її можливостей, однак упродовж ХХ ст. у світі панували структуралістські парадигми в науковій картині як природничих, так і гуманітарних наук. Згідно із таким підходом людину розглядали як продукт еволюції, який є одним з

результатів процесу розвитку. Після проголошення світом прав і свобод людини головними цінностями було засновано глобальні міжнародні організації (ООН, ЮНЕСКО), політика яких змушувала людство переглянути місце людини в суспільстві. Тенденція гуманізації посилилася в зв'язку з розвитком інформаційних і комунікаційних технологій, які сприяли зростанню участі будь-якого індивіда в інформаційному, культурному та соціальному процесах.

На тлі перерахованих вище тенденцій виникла нова концепція інклюзії, яка в широкому сенсі визнала людську особистість (в тому числі її позитивні й негативні особливості) основним рушієм розвитку суспільства. Частковим виявом інклюзії (включення) індивіда в широкий культурний і соціальний процес стала освітня інклюзія, принципи якої поставили під сумнів доцільність та ефективність попередніх освітніх моделей, заснованих на ізольованості об'єктів освітнього процесу за ознаками.

Також відзначимо, що історичний шлях розвитку освітньої інклюзії лежить в основі становлення, розвитку та інституціалізації «спеціальної школи», її організаційних форм [74, с. 67]. Незважаючи на міркування про недосконалість спеціальної освіти, слід визнати очевидний факт, що становлення і розвиток спеціальної освіти в історичній ретроспективі дослідники вважають прогресивним явищем, яке, за словами В. Бондаря [28], знаменувало «вирощування» в соціальному співтоваристві терпимого ставлення до людей з особливими потребами, до «інакшості» й визначало можливі (а іноді і єдино можливі для них) умови отримання освіти [28, с. 11]. Ідея спеціального навчання не може виникнути в суспільстві, нетерпимому до людей з особливими освітніми потребами.

Трансформація організаційних форм спеціальної освіти людей з особливими освітніми потребами відображала соціальні процеси і розвиток цивілізації. Так, на переконання Дж. Кім (J. Kim) [191]), західноєвропейська модель спеціальної освіти лежить в основі всіх національних систем спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями й особливими

потребами. За два з половиною тисячоліття західноєвропейською цивілізацією пройдено шлях від ненависті й агресії до дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) до терпимого і співчутливого ставлення до них, а потім і до ідей рівності та інтеграції.

На шляху еволюції ставлення держави і суспільства до дітей з ООП дослідники виокремлюють п'ять періодів:

I – період здобуття дітьми з ООП права на життя;

II – період здобуття дітьми з ООП права на піклування;

III – період набуття дітьми з порушенням слуху, зору, розумовою відсталістю тощо права на спеціальне навчання;

IV – держава гарантує право на освіту більшості дітей з відхиленнями у фізичному або розумовому розвитку;

V – період, що характеризується переходом «від рівних прав до рівних можливостей, від інституалізації до інтеграції» [85, с. 72]. Отже, інклюзивна освіта як загальна практика навчання дітей з ООП пройшла довгий та складний шлях становлення й до цього часу перебуває на етапі удосконалення та інституалізації. Так, А. Колупаєва [86] підкреслює наявність прямої детермінації в переході від одного періоду до другого: «педагогічні системи новітнього часу виникають у відповідь на зміну ставлення суспільства до прав і можливостей дітей з ООП як заперечення попередніх систем навчання, орієнтованих на попередній етап ставлення суспільства до окресленої категорії дітей» [84, с. 83]. Очевидно, що спрямування системи освіти до визнання доцільності організації інклюзивного навчання базується на трансформації суспільної свідомості щодо рівності здорових дітей та школярів з ООП.

Створення диференційованої системи спеціальної освіти для дітей з ООП спричинило неминучу сегментацію дітей, а в подальшому і людей за критерієм відповідності / невідповідності, визнаній в соціальному співтоваристві «нормі», а також – суперечки в науковій спільноті про можливість / неможливість навчання в умовах загального освітнього простору «дітей з особливостями».

Історичний розвиток суспільства зумовив виникнення нових поглядів на можливості «особливих дітей», тому інклюзивні процеси в освіті закріплювали в міжнародних правових актах, якими визначили право кожного члена соціальної спільноти на отримання освіти. До таких документів належать:

– Загальна Декларація прав людини (ООН, 1948 р.) [61], у якій закріплено невід’ємне право кожної людини на освіту, а також зазначено, що «освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особи і збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами і діяльності Організації Об’єднаних Націй у напрямі підтримання миру. Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей» (стаття 26);

– Декларація прав дитини (ООН, 1959 р.) [48];

– Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (ЮНЕСКО, 1960 р.) [97];

– Декларація соціального прогресу і розвитку (ООН, 1969 р.);

– Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971 р.);

– Декларація про права інвалідів (ООН, 1975 р.) [47];

– Санбергська декларація (ЮНЕСКО, 1981 р.);

– Всесвітня програма дій щодо інвалідів (ООН, 1982 р.);

– Конвенція про права дитини (ООН, 1989 р.) [98];

– Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.) [41];

– Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (ООН, 1993 р.) [159];

– Саламанська декларація про принципи, політику та практичні дії у галузі здобуття освіти людей з особливими освітніми потребами (прийнята урядами 92 країн і 25 міжнародними організаціями) (1994 р), у положеннях якої закріплено пріоритет інклюзивної освіти: *«кожна дитина, володіючи унікальними особливостями, інтересами, здібностями і навчальними потребами, повинна мати доступ до отримання освіти в звичайній школі, в*

якій створені умови для задоволення її освітніх потреб» [51]. У тексті декларації відображено змістове наповнення поняття «інклюзивна освіта» у категоріальній семантиці поняття «школа для всіх» – освітня установа, яка об'єднує всіх, враховує відмінності, сприяє процесу навчання й відповідає індивідуальним потребам» [51];

- Декларація принципів толерантності (ООН, 1995 р.);
- Гамбурзька декларація про навчання дорослих (1997 р.);
- Дакарські Рамки дій (2000 р.), у яких визначено прихильність міжнародного співтовариства до реалізації освітньої стратегії, «метою якої є задоволення базових освітніх потреб кожної дитини...» [47];

- Конвенція про права осіб з інвалідністю (ООН, 2006 р.) [99], у якій визначено, що «дискримінація за ознакою інвалідності» означає будь-яке розрізнення, виняток або обмеження людини у зв'язку з її інвалідністю, «метою або результатом якого є применшення або заперечення визнання, реалізації або здійснення нарівні з іншими всіх прав людини і основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, громадській або будь-якій іншій сферах» [99]. Принципами Конвенції проголошено: недискримінацію; повне й ефективне залучення та включення дітей з ООП в суспільство; повага до особливостей дітей з обмеженими можливостями і прийняття їх як частини людства; рівність можливостей; доступність та ін. У контексті нашого дослідження важливим є той факт, що «Конвенція затверджує право дітей з інвалідністю на освіту, у межах реалізації окресленого права держави-учасниці забезпечують *освітню інклюзію* на всіх рівнях і навчання впродовж усього життя») [99].

Отже, офіційно термін «освітня інклюзія» був зафіксований Саламанською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами та Конвенцією про права інвалідів. У цих документах інклюзію вважають реформою, яка підтримує і схвалює відмінності й особливості кожної людини. Передумовою для затвердження інклюзивного підходу в освіті стала зміна розуміння суспільством інвалідності.

На зміну медичній моделі, що проіснувала до середини 1960-х рр. і передбачала ізоляцію, сегрегацію людей з особливими потребами, «прийшла» модель нормалізації, яка побутувала до середини 1980-х рр. і передбачала інтеграцію людей з обмеженими можливостями в громадське життя.

Модель нормалізації (з середини 1980-х рр. до теперішнього часу) змінилася на соціальну модель, що презентує інвалідність дитини не з позиції носія проблеми. Відповідно до соціальної моделі, яка є діаметрально протилежною медичній, бар'єри і проблеми в навчанні дитини з ООП може створювати суспільство, недосконалість «громадської системи освіти і взаємин з оточуючими людьми» [70, с. 25]. Зважаючи на той факт, що явище інклюзивної освіти (як власне категорія «інклюзія») у світовому і вітчизняному професійному співтоваристві з'явилося порівняно недавно, необхідно розглянути насамперед освітню інклюзію з позиції сучасної методології. Уперше на теренах нашої держави інклюзивна освіта, або освітня інклюзія, як спільне навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком знайшла законодавче підґрунтя лише з прийняттям Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010 р.) [70].

Дані офіційної української статистики свідчать про прогресуюче погіршення стану здоров'я у дітей [75]. Значна кількість дітей мають постійні або тимчасові порушення в психічному чи фізичному розвитку, відтак потребують спеціально створених умов життєдіяльності, зокрема й у площині здобуття освіти [170]. Така ситуація свідчить про масштабність проблеми і необхідність надання дітям з відхиленнями у стані фізичного, психологічного, психофізичного здоров'я кваліфікованих освітніх й соціальних послуг, що забезпечуватимуть їхні особливі освітні потреби. Прогресивні погляди сучасних законотворців, педагогів й освітянської спільноти м щодо соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями відображено в сучасних нормативно-правових актах, що регулюють освітній процес у ЗЗСО.

У Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну середню загальну освіту» (2020 р.) та ін., Концепції «Нова українська школа» (2017 р.),

«Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017 р.) [143], Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010 р.) [100], Рамкової програми партнерства між Урядом України та ООН: інклюзивна освіта та безбар'єрне середовище (2018-2022 рр.) [148] зазначено, що освітня інклюзія є стратегічним напрямом реалізації прав кожної дитини «на отримання якісної освіти відповідно до її пізнавальних можливостей» [143] та стану здоров'я в доступному середовищі.

Зокрема, у тексті Рамкової програми партнерства між Урядом України та ООН: освітня інклюзія та безбар'єрне середовище (2018-2022 рр.) йдеться про те, що «серед пріоритетних заходів МОН з реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року є вдосконалення нормативно-правового забезпечення освіти дітей з особливими освітніми потребами, підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи для роботи в умовах інклюзивного навчання, запровадження державної фінансової підтримки дітям з особливими освітніми потребами, створення безбар'єрного комфортного освітнього середовища» [148].

У ст. 3 Закону України Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017 р.), задекларовано вимоги щодо «створенням належних умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання» [143].

У державних документах термін «діти з особливими освітніми потребами» тлумачать як особи, котрі «потребують додаткової, постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади» [148] що нормативно закріплює вимогу практичного втілення права на освіту кожної особи з

особливими освітніми потребами.

Узагальнюючи законодавчу базу, вважаємо, що у загальному розумінні освітня інклюзія є такою формою навчання, за якої учні з особливими освітніми потребами (далі – ООП) можуть відвідувати ЗЗСО; навчатися у класах разом з дітьми-однолітками; мати індивідуальну програму навчання (ПН), що відповідає їхнім потребам і можливостям; забезпечують необхідним психолого-медико-педагогічним супроводом і підтримкою. Інклюзивна форма навчання найбільшою мірою, на переконання А. Колупасової дозволяє створити для дітей з ООП звичне соціальне оточення [80, с. 14]. Погоджуючись з думкою дослідниці, зазначимо, що саме звичне соціальне середовище є важливим чинником швидкої та позитивної соціалізації дітей з ООП до життєдіяльності в закладах освіти. Суб'єктами педагогічного процесу в умовах інклюзивної освіти, на думку дослідниці, стають діти з ООП та їхні батьки, учні з нормальним рівнем розвитку та члени їхніх сімей, вчителі та інші фахівці освітнього простору, адміністрація освітньої організації [80, с. 15].

Основою філософії освітньої інклюзії є соціальна модель інвалідності, що претендує на нову гуманітарну концепцію прав, свобод і можливостей людини [68, с. 4]. Її головне завдання – подолання стереотипів застарілої медичної моделі інвалідності, згідно з якою людину з особливими потребами розглядали як «хвору». Як зазначає О. Кучерук [104], медична модель передбачає, що індивід з особливостями розвитку – хворий, є об'єктом жалю, оскільки вимагає постійного догляду і лікування [104, с. 45]. У контексті дослідження медична модель не є орієнтиром організації освітньої інклюзії молодших школярів.

Філософські засади освітньої інклюзії втілюють педагогічні, юридичні (правові) і гуманітарні концепції, пов'язані з новою парадигмою реалізації людини в суспільстві. Сьогодні трансформаційні процеси відбуваються у всіх сферах людської діяльності і зумовлюють феномен своєрідного «зрівняння» ключових прав осіб, які внаслідок нещасного випадку або від природи, або в результаті життєвих обставин отримали особливий статус, який, у свою чергу,

обмежує їхні природні фізичні або когнітивні здібності. Ця концепція вибудовується на основі гуманістичної цінності, згідно з якою кожна людина має право на повноцінне життя, незалежно від її фізичних або психологічних обмежень.

Відзначимо, що зміст понять «освітня інклюзія», або «інклюзивна освіта», й «діти з ООП» на практиці не відтворюють глибинної сутності ідей інклюзивного освітнього середовища. Теоретичне осмислення інклюзивних процесів в освіті українськими дослідниками або зводиться до перенесення найбільш вдалих зарубіжних моделей освітньої інклюзії, або інклюзію тлумачать з позиції методології психології та дефектології. Тому виділити чіткі теоретико-методологічні орієнтири тлумачення освітньої інклюзії як соціально-педагогічного феномена проблематично. З огляду на висловлену думку вважаємо за необхідне висвітлити низку підходів до розуміння сутності феномена освітня інклюзія (табл.1.1).

Таблиця 1.1

Дефінітивний аналіз категорії «інклюзивна освіта» в напрацюваннях сучасних науковців

Науковець	Зміст позиції щодо наповнення дефініції «освітня інклюзія»
В. Шищенко [173]	інклюзія, спрямована на задоволення потреби кожного в освіті, сприяє розкриттю потенціалу учнів з ООП незалежно від можливих обмежень, пов'язаних з фізичним здоров'ям [174, с. 34]
З. Шевців [172]	інклюзивна освіта (<i>Inclusif</i> – включає в себе, <i>Include</i> – роблю висновок, залучаю, включаю) передбачає модернізацію системи освіти, в основі якої лежить розуміння, що люди з обмеженими можливостями можуть і повинні бути залучені в активну діяльність в соціумі [172, с. 28]
А. Колупаєва [85]	інклюзія стає еволюційним переходом від жорстких форм отримання освіти, до яких відносяться сегрегація і поділ дітей, до м'якого включення осіб з ООП в освітній простір школи та соціуму [85, с. 9]

Продовження таблиці 1.1.

Ф. Полат (F. Polat) [206]	визнання суспільством і загальноосвітнім закладом унікальності і цінності кожної дитини
Е. Матсон (E. Mattson) [198]	єдине освітнє середовище, де діти з ООП навчаються за однією освітньою програмою зі своїми однолітками і беруть участь в усіх заходах, що відбуваються в школі [199]
Дж. Кім (J. Kim) [191]	процес і практика навчання, виховання і підтримки дітей з ООП в освітніх установах, розташованих поблизу їхнього проживання [192]
С. Піджль (S. Pijl) [203]	можливість повноцінної взаємодії між учнями з ООП та здоровими дітьми у процесі їхнього навчання та позаурочної діяльності в умовах загальноосвітньої установи [204]
А. Де. Боер (A. De Boer) [182]	процес включення дітей з ООП в освітній процес, знаходження їх в природних умовах школи, навчання за єдиною програмою, отримання необхідної допомоги і підтримки фахівців [183]
В. Бондар [28]	система інклюзивної освіти є ефективним механізмом розвитку інклюзивного суспільства [28, с. 11]
Н. Щекотиліна [174]	впровадження освітньої інклюзії для дітей змінює зміст професійної діяльності педагога, й вимагає осмислення, внесення змін до змісту їхньої підготовки, занурення дитини з ООП в єдиний освітній простір вимагає формування толерантної позиції батьків «звичайних» дітей і в цілому соціальної спільноти [175, с. 29],

Аналіз, узагальнення й систематизація змісту презентованих авторських позицій щодо тлумачення явища «освітня інклюзія» дали змогу сформулювати характерні ознаки інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена:

– сьогодні ідеї освітньої інклюзії відображають історичний процес переходу від ексклюзії дітей з ООП (виключення), сегрегації (поділ) й воз'єднання (інтеграції) до інклюзії (занурення), що детермінує становлення й функціонування інклюзивного суспільства;

– освітня інклюзія як соціальний феномен містить наступні складові: філософські основи, теоретико-методологічні засади, цінності та принципи інклюзії;

– в інклюзивному процесі систему освіти підлаштовують під потреби дитини з ООП, враховуючи індивідуальні особливості розвитку кожного здобувача освіти;

– інклюзивне освітнє середовище забезпечує розвиток усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу (у тому числі дітей з ООП та їхніх однолітків, які нормально розвиваються);

– винятковою особливістю освітньої інклюзії є її концептуальна основа, яка догматично нівелює будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи не лише рівне ставлення до всіх людей, але й створюючи особливі умови для їхніх особливих потреб.

Ідеологія інклюзії, з одного боку, заснована на усвідомленні цінності людського різноманіття. З другого – трактування поняття інклюзії здійснило істотний вплив на категоріальний апарат, використаний під час його характеристики, який на відміну від колишнього підходу, позначеного як «індивідуальна модель», отримав найменування «соціальна модель» інклюзії [173, с. 34].

Провідним дослідником проблеми запровадження та реалізації концепції інклюзивної освіти в Україні вважаємо А. Колупаєву [85]. Виокремлюючи реалії та перспективи освітньої інклюзії, авторка підкреслює, що політика інклюзивного навчання декларує необхідність зміни соціуму і соціальних інститутів, що забезпечують залучення будь-якої іншої людини (іншої раси, культури, віросповідання, з обмеженими можливостями здоров'я) в соціум [85, с. 15]. При цьому необхідно передбачити таку зміну інститутів, яка б сприяла реалізації потреб кожного члена суспільства (включаючи осіб з особливостями фізичного, психічного, психофізичного розвитку), забезпечення рівності їхніх прав тощо [85, с. 17].

У вітчизняних дослідженнях інклюзії А. Колупаєва пропонує використовувати поліфундаментальний підхід, який в сучасних умовах дозволив би системно, з точки зору різних методологічних позицій осмислити специфіку інклюзивного навчання і, можливо, знайти спосіб вирішення

проблем, що гальмують і спотворюють процес впровадження інклюзивного навчання в Україні [85, с. 107]. До таких проблем належать:

- обмежені можливості фінансування освітніх установ і застаріла модель загального фінансування освіти дітей з ООП, які не дають змоги ЗЗСО вдосконалювати освітнє середовище, купувати необхідні навчальні засоби і матеріали, використовувати професійний ресурс, залучаючи необхідних фахівців;

- порядок розроблення індивідуальних освітніх планів/програм для учнів з ООП і механізмів реалізації їх, а також механізмів створення спеціальних освітніх умов навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах установи ЗЗСО;

- неготовність педагогічної спільноти до ефективної реалізації освітньої інклюзії: незнання особливостей і можливостей дітей з особливими освітніми потребами; недостатність врахування індивідуальних освітніх потреб дітей з ООП в організації освітнього процесу в умовах стандартизації та регламентації освіти;

- недостатнє володіння учителями методикою розробки індивідуальних варіативних навчальних планів і програм на основі державних стандартів, їхнього організаційного та методичного забезпечення;

- невирішеним залишається питання про правомірність підсумкового документа про освіту, який дитина отримує після засвоєння змісту освіти за індивідуальними навчальними планами і програмами;

- недостатня розробленість і чіткість нормативно-правової бази, у якій визначено порядок і забезпечення умов залучення дітей з ООП (кожної нозологічної групи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей) в загальний освітній процес; зокрема йдеться про визначення оптимальної наповнюваності груп/класів інклюзивної освіти, забезпечення тьюторським супроводом й асистентською підтримкою дитини, позначення функціональних обов'язків і змісту діяльності учителів, зокрема початкової школи;

– соціальну дискримінацію та сегрегацію, що виявляється в нерозумінні суспільством соціальної ролі і значення спільного навчання всіх дітей, тоді як апелювання до організації традиційно інертного навчання дітей з ООП у межах спеціальної (корекційної) освіти;

– несформованість умінь учителів визначати баланс між життєвими й академічними компетенціями, якими повинні володіти учні різних категорій; недостатнє володіння педагогами спеціальними методами, прийомами, засобами навчання дітей з ООП тощо;

– неадаптованість середовищних ресурсів (архітектурних, матеріально-технічних, дидактичних тощо) закладів освіти, у тому числі початкових шкіл; несформована готовність батьків нормотипових дітей до освітньої інклюзії, хоч зафіксовано неготовність батьків дітей з ООП стати повноправними учасниками інклюзивного освітнього процесу, визначати життєві перспективи своїх дітей тощо.

У нашій країні, як і в інших світових державах, що приєдналися до концепції освітньої інклюзії, проголошеної в Саламанкській декларації, ідею інклюзії сепарували вже сформованою.

Поверхневий аналіз наведених визначень досліджуваного феномена засвідчує, що мова йде про модернізацію (просторову, змістовну, методичну, дидактичну) загальної (на всіх рівнях) і додаткової освіти. Метою перетворень є створення умов для залучення в освітнє середовище осіб, котрі мають різні, у тому числі й особливі освітні потреби. Варіативність освітніх потреб надзвичайно широка і багатозначна [174, с. 67]. Вона стосується відмінностей, пов'язаних з наявністю певних порушень психофізичного розвитку, інвалідності [8, с. 5], порушень поведінки, а також може бути зумовлена складним (небезпечним) соціальним становищем сім'ї, умовами виховання в прийомних сім'ях [69], соціальними ситуаціями багатомовності середовища виховання дитини, належністю батьків дитини до певної релігійної конфесії, обдарованістю дитини тощо [71].

Крім того, відсутня чітка класифікація дітей з ООП. Тоді як окреслена категорія дітей різноманітна й потребує створення спеціальних умов освітнього середовища (архітектурних, дидактичних, методичних тощо), тобто адаптації відповідно до характеру особливих освітніх потреб дітей не тільки кожної нозологічної групи, але і кожної дитини.

Освітня інклюзія є дуальною практикою, оскільки, з одного боку корелює з державною освітньою політикою та соціальним розвитком держави; з другого боку, вирішує специфічні завдання, поза прямим зв'язком із контекстом загальної освітньої політики. Витоки такої подвійності вбачаємо в тому, що «ідеологія інклюзії є частиною руху за громадянські права соціальних меншин, забезпечення рівних прав і доступу до освіти і, тим самим, – політичним процесом, який вбудовується в освітній процес» [126].

Тобто, розвиваючи систему освітньої інклюзії, держава сприяє розвитку інклюзивного суспільства – суспільства для всіх/суспільства для кожного [73, с. 41]. Про соціальний ефект освітньої інклюзії йдеться і в публікаціях М. Буйняк [29]. Авторка відзначає, що інклюзія передбачає рівну участь усіх учасників освіти в навчальному й соціальному пілкуванні [29, с. 260].

Зарубіжні вчені під час осмислення інклюзивних процесів спираються на поліфункціональний характер дослідження окресленої проблематики. Соціально-педагогічний підхід, якого дотримуються А. Де. Боер (A. De Voer) [183], Т. Брендон (T. Brandon) [180], Б. Кагран (B. Cagran) [181], С. Форлін (C. Forlin) [187] та ін., полягає в осмисленні природи дитини, досвіду її чуттєвого життя через соціально детерміноване просторово-тимчасове мовне середовище [181, с. 176]. Таким оптимальним для розвитку дитини з ООП середовищем, на думку авторів, є інклюзивне освітнє середовище. Персоналістичний підхід, запропонований зарубіжними теоретиками освітньої інтеграції об'єднує в собі кілька напрямів. Один з них – напрям гуманістичної психології Е. Матсон (E. Mattson) [199] (Ф. Полат (F. Polat) [206], та ін.),

другий – напрям соціальної теорії аутопоезу (Дж. Кім (J. Kim) [191], С. Піджль (S. Pijl) [203] та ін.).

Суть останнього із вищеназваних напрямів полягає в необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, орієнтованим на активну комунікативну взаємодію із соціальним оточенням, який надає можливості діяльній-комунікативній перевірці адекватності набутих знань, вмінь, навичок. З позиції цих концепцій освітня інклюзія реалізується для кожної дитини через спеціально побудований індивідуальний освітній маршрут [191, с. 356]. Спільною тезою зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень, що стосуються проблеми запровадження освітньої інклюзії, є питання фундаменталізації й категоріального витлумачення термінології. Мова йде про ототожнення понять «інтеграція» та «інклюзія».

У зарубіжних дослідженнях концепція освітньої інклюзії презентована низкою філософських концепцій, зокрема екзистенціалізмом, феноменологізмом, прагматизмом, постмодернізмом, які на практиці упроваджуються на основі застосування постулатів інтерактивного підходу. Саме такий підхід, з точки зору А. Бобро [21], є теоретико-методологічною підвалиною реалізації принципів освітньої інклюзії в зарубіжній педагогіці [21]. Вивчивши зарубіжний досвід реалізації ідей інтеграції в освітній процес початкових й загальноосвітніх шкіл, А. Колупаєва прийшла до висновку, що така заміна понять пов'язана з етимологічним визначенням сенсу семантичної одиниці «integrate» (об'єднання в єдине ціле) й «inclusion» (включати, мати в своєму складі). Інклюзія, на думку авторки, більшою мірою відображає не стільки погляд на освіту людини з обмеженими можливостями, скільки її місце в суспільстві [85, с. 31].

Так, у зарубіжних дослідженнях (Дж. Кім (J. Kim) [192], Е. Матсон (E. Mattson) [199], С. Піджль (S. Pijl) [204], (Ф. Полат (F. Polat) [206] та ін.) поняття «інклюзія» розглядають по-різному.

А. Де. Боер (A. De Boer) [182] вважає, що в умовах інтеграції дитина присутня на уроках, тоді як процес інклюзії передбачає занурення учня з ООП в

освітню систему [182]. У дослідженнях вітчизняних фахівців також фіксуємо варіативне трактування цих понять. Наприклад, В. Синьов [153], детально вивчивши семантику понять «інтеграція» й «інклюзія», прийшов до висновку, що вони синонімічні і мають термінологічну спорідненість [153, с. 41]. З. Шевців [171], аналізуючи особливості розвитку спеціальної освіти в Україні в історичному аспекті, відзначає, що освітня інклюзія є логічним продовженням ідеї інтегративного навчання і виховання [169, с. 60]. На думку дослідника, ці поняття не слід вважати рівнозначними. Фахівці підкреслюють, що «інклюзія» й «інтеграція» характеризують різний ступінь залученості дітей з ООП в освітню систему. Натомість А. Міненок [116] вказує, що інклюзія є освітньою інтеграцією [116], але з цією тезою не погоджується А. Колупаєва, переконуючи освітянську громадськість, що інтеграція – це початковий етап інклюзії [85, с. 39].

Українська методологиня освітньої інклюзії вважає, що головна відмінність процесу інклюзії від інтеграції полягає в тому, що в умовах першої змінюється ставлення до дітей з ООП, а ідеологія освіти змінюється у напрямі гуманізації освітнього процесу та посилення виховної і соціальної спрямованості навчання [85, с. 60].

Розглядаючи різні точки зору, що витлумачують зміст, соціальну значущість та ідеї освітньої інклюзії, виокремлено основні напрями, яких дотримуються вітчизняні і зарубіжні дослідники:

– освітня інклюзія як соціально-педагогічний феномен, зорієнтований на зміну системи освіти в цілому і формування інклюзивного суспільства (О. Акімова [1], С. Альохіна [6], А. Бобро [21], В. Бондар [28], К. Васильєва [30], І. Демченко [49], А. Колупаєва [85], О. Мартинчук [113] та ін.);

– інтегрована (інклюзивна) освіта – це закономірний процес розвитку системи спеціальної освіти та зближення її із загальною освітою (Г. Алексєєва [5], К. Бовкуш [23], М. Буйняк [29], О. Іваношко [67] та ін.).

Сьогодні інклюзивна освіта в Україні проходить процес інституціалізації, який передбачає перетворення окремих розрізнених емпіричних спроб здійснення практик спільного навчання всіх дітей у впорядковану систему освітніх відносин, яка визначає цінності і методологію інклюзивності як принципу взаємодії, позицію, роль і функції суб'єктів освітнього простору, механізми реалізації ідей інклюзії в освіті та ін. Очевидним є те, що освітня інклюзія стає моделлю інклюзивної соціальної спільноти, і як соціальний феномен здатна створити ряд переваг для різних соціальних груп. Такими перевагами для дітей ООП є:

- можливість для кожної дитини навчатися в школі за місцем проживання, спілкуватися зі своїми однолітками, стати частиною соціальної й освітньої спільноти;

- створення умов соціалізації та соціальної адаптації як дітей з особливими освітніми потребами, так і дітей з типовим розвитком в природних соціальних (освітніх) умовах;

- формування життєво важливих компетенцій як результату освітньої інклюзії (здатності і готовності орієнтуватися в соціумі і просторі культури, вміння орієнтуватися в навколишньому світі, бачити і розуміти різноманітні його аспекти, усвідомлювати своє призначення і соціальні ролі; здатності і готовності взаємодіяти з соціальними інститутами, виконувати соціальні функції; здатності і готовності до комунікації з залученням різних технік, способів і прийомів та ін.);

- розширення можливостей всебічної комунікації та взаємодії, придбання навичок адекватної соціального поведінки;

- можливість розвитку морального потенціалу кожного учня (гуманності, співчуття, милосердя, терпимості в реальних життєвих ситуаціях, що розвиває почуття взаємодопомоги і прагнення до співпраці, удосконалює комунікативні навички і є ефективним засобом морального виховання);

- «зникнення страху у здорових дітей з нормативними освітніми потребами перед можливою інвалідністю» та ін. [73, с. 34-35].

Ураховуючи вищесказане, вважаємо, що мета інклюзивної освіти з урахуванням гуманістичної парадигми, прийнятої в сучасному суспільстві, створити умови для розвитку, формування життєвого досвіду, розкриття ресурсів і можливостей дітей з ООП. Таке трактування передбачає відмову від навчання в освітніх організаціях закритого типу й спрямовує до інклюзивного навчання в організаціях з «гнучкою» побудовою освітнього процесу, інклюзивним простором і відповідним середовищем, у якому педагоги підлаштовуються до можливостей дитини й задовольняють її освітні потреби.

Погоджуємось з думкою А. Альохіної, яка, систематизувала завдання інклюзивної освіти [6, с. 156]. До основних завдань освітньої інклюзії відносимо:

- забезпечення змісту інклюзивного навчання на основі державних освітніх стандартів, адаптованих освітніх програм, програм реабілітації та ін;
- розвиток нормативно-правової бази, вдосконалення освітнього права в сфері виховання, навчання і розвитку дітей з ООП;
- створення зовнішніх умов для інклюзивного навчання (нормативних, правових, фінансових, економічних, соціальних, методичних, технічних, інформаційних) та забезпечення їх;
- створення й ефективне функціонування освітнього простору і безбар'єрного середовища для розкриття внутрішніх ресурсів і можливостей дітей з ООП;
- формування інклюзивної компетентності у педагогів в умовах підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з даною категорією дітей;
- підвищення педагогічної компетентності батьків (або осіб, які замінюють їх) в питаннях освітньої інклюзії.

Проаналізувавши різні трактування поняття «інклюзія», констатуємо архіскладність й багатогранність окресленого явища. Інтеграція – інклюзія виступає позитивним й закономірним результатом розвитку сучасної системи спеціальної освіти. Незважаючи на суперечливість поглядів щодо

інтеграції/інклюзії дітей з ООП в освітнє середовище, слід зазначити, що її розглядають як противагу всім видам соціальної дискримінації, підкреслюючи тим самим доступність отримання освіти і врахування принципу рівних прав людей з обмеженими можливостями. Особливого значення набуває організація інклюзивного доступного й безбар'єрного освітнього середовища для дітей цієї категорії. Специфіка організації освітнього середовища для учнів з ООП в сучасних умовах визначається її вираженою орієнтацією на забезпечення спеціальних умов кожній дитині, що сприятимуть максимальному розкриттю і реалізації потенційних можливостей школярів окресленої категорії.

1.2. Тенденції розвитку освітньої інклюзії за кордоном та в Україні

Необхідність виокремлення світових та вітчизняних тенденцій розвитку освітньої інклюзії у контексті нашого дослідження зумовлена потребою встановлення фундаментальних теоретичних засад формування готовності учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Конвенція про права інвалідів 2006 року відкрила новий етап у розвитку міжнародного та національного законодавства, яке встановлює механізми забезпечення прав дітей з ООП. Інклюзивна освіта сприймається як основний механізм реалізації права школярів з ООП на освіту. В основі освітньої інклюзії лежить принцип, згідно з яким усі діти, наскільки це можливо, повинні навчатися разом, незалежно від існуючих між ними відмінностей. Концепція інклюзивної освіти є прямою протилежністю концепції спеціальної освіти, яка реалізує роздільне навчання здорових дітей та дітей з ООП та призводить до їхньої ще більшої маргіналізації у суспільстві.

В Україні законодавчо закріплено можливості дітей з ООП здобувати освіту в установах освіти загального типу. Перехід до освітньої інклюзії – пріоритетний напрям розвитку спеціальної освіти в нашій державі. Ідеологія інклюзивної освіти виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх школярів, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Перехід до освітньої інклюзії – це процес

зміни суспільної свідомості та системи освіти з метою усунення соціокультурних, психологічних, освітніх бар'єрів та рівноправної й відкритої участі дітей з ООП у всіх видах життєдіяльності.

Вивчивши стан розвитку системи освіти України, виокремлено низку тенденцій становлення освітньої інклюзії, зокрема:

1) інституалізація концепту «освітня інклюзія» в педагогічній теорії та практиці;

2) розробка методологічної й технологічної бази для забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього простору;

3) інноватизація професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у напрямі розвитку здатності до організації освітнього процесу в інклюзивному освітньому просторі;

4) створення й реалізація методичних продуктів для підвищення кваліфікації педагогів щодо реалізації професійних функцій в умовах інклюзії;

5) запозичення прогресивного досвіду підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору зарубіжних країн.

На межі ХХ-ХХІ ст. уряди більшості найрозвиненіших країн світу назвали концепцію освітньої інклюзії одним з пріоритетних напрямів вдосконалення світової освітньої системи і політики, покликаної сприяти ефективному просуванню антидискримінаційних заходів, підвищенню якості освіти для всіх дітей відповідно до їхніх освітніх потреб у ЗЗСО.

Соціальні процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві на початку нового тисячоліття, ставлять перед вітчизняною педагогікою нові завдання в галузі освіти і виховання підростаючого покоління, зокрема виховання засобами мистецтва. У системі освіти мистецтво традиційно розглядають як найважливіший засіб естетичного розвитку і формування школярів. У фундаментальному процесі розвитку особистості естетичному вихованню належить важлива роль, оскільки воно закладає підвалини світовідчуття і світогляду за рахунок позитивних естетичних емоцій як

фундаменту світогляду. Сьогодні важливо розглядати мистецтво не тільки як чинник розвитку і формування особистості, а й як ефективний засіб профілактики порушень і збереження здоров'я учнів, захисту дитячої психіки від агресивних впливів середовища, особливо в умовах воєнного стану.

Нові завдання освіти і виховання зумовлені комплексним характером проблем сучасного світу, у якому доводиться розвиватися і формуватися підростаючому поколінню. З-поміж цих проблем називають загострення соціальних процесів, що призводять до підвищення психологічного напруження в суспільстві, наслідки науково-технічного прогресу, що виявляються в екологічних проблемах, зокрема, забрудненні довкілля, техногенних катастрофах, зростанні інформаційних потоків і багато іншого. В умовах перетворення української початкової школи зростає науково-практична необхідність пошуку ефективних моделей, інноваційних форм та методів побудови освітнього процесу, що забезпечує сприятливі умови для особистісного та професійного самовизначення людини.

Успішність реалізації в Україні національної освітньої ініціативи «Нова українська школа» значною мірою залежить від якості професійної підготовки педагогів, у тому числі початкової школи. Новій школі потрібен новий учитель, здатний до відкритого творчого діалогу з усіма учасниками освітнього процесу, у тому числі в умовах освітньої інклюзії. За результатами аналізу матеріалів досліджень, пов'язаних із підготовкою майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних ЗВО країни, виявлено низку тривожних тенденцій.

Теоретична перенасиченість змісту освіти, зокрема дисципліни «Педагогіка», академічний характер взаємодії у системі «викладач-студент» не забезпечують належного осмислення феномена дитинства, феномена становлення людини, феномена освітньої інклюзії. Система підготовки майбутнього вчителя початкової школи потребує перетворення, посилення творчої складової освітнього процесу, розширення можливостей для професійно-особистісного самовираження та самореалізації здобувачів вищої освіти відповідно до сутності педагогічної професії.

Ефективним засобом вирішення вищеназаних проблем може стати мистецтво. Великі мислителі античної цивілізації Піфагор, Демокрит, Платон, Аристотель бачили в мистецтві джерело становлення гармонії та порядку у всьому всесвіті, у тому числі й у людській душі. Про педагогічні можливості мистецтва та художньо-образних засобів писали у своїх роботах Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Ідея необхідності ширшого застосування морального потенціалу мистецтва з метою забезпечення духовного розвитку особистості закладена в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., проте поки що не знайшла достатньої науково-практичної реалізації у вищій професійній освіті, зокрема, у системі педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Упродовж останніх чотирьох десятиліть у центрі уваги дослідників і науковців та численних поліфонічних педагогічних діалогів перебувають проблеми, що стосуються пошуку доцільних й дидактично виправданих тактик практичного упровадження теоретичних засад інклюзії, спрямованих на досягнення глобальної мети освітньої інклюзії, – створення інклюзивного суспільства як гуманістичного.

За результатами продуктивної міжнародної співпраці та науково-практичної діяльності педагогів визначено ключові напрями реалізації освітньої інклюзії як важливого етапу в глобальному розвитку людства. Важливо, що освітня інклюзія як науково-дослідна і практична проблема залишається актуальною й для України, оскільки вітчизняна середня освіта перебуває на етапі реформаційних змін. Особливо гостро перед вітчизняною системою початкової й середньої освіти постала проблема реалізації освітньої інклюзії дітей з ООП. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне вивчити та здійснити критичний аналіз майже столітнього досвіду організації освітньої інклюзії в зарубіжних країнах й адаптувати його з урахуванням специфіки вітчизняного соціокультурного, соціального, політичного, освітнього контексту.

Кількість дітей з ООП збільшується з кожним роком як в Україні, так й в усьому світі. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я таких дітей налічують понад 10-12 мільйонів. Багато хто з них до цього часу є виключеним членом суспільства, не відвідує ЗЗСО. Така ситуація значно активізувала наукові розвідки сучасних зарубіжних дослідників (А. Де. Боер (A. DeVoer) [183], Т. Брендон (T. Brandon) [180], Б. Кагран (B. Cagran) [181] та ін.) і спрямовала їх на пошук шляхів зближення загальної та спеціальної педагогіки з метою реалізації ідеї спільного навчання дітей з ООП. Науково-теоретичні напрацювання й досвід упровадження ідеї освітньої інклюзії отримали належне визнання в Україні тільки з 90-х років минулого століття. В вищезазначений період розвитку інтеграційних процесів в освіті визріла тенденція до переосмислення ключових засад освіти дітей з ООП і часткового застосування зарубіжного досвіду в експериментальній роботі.

Незважаючи на посилення державної політики щодо дітей з ООП та проведення радикальних соціально-педагогічних реформ, а також організаційних заходів, трансформація суспільної свідомості щодо дітей цієї категорії як повноправних членів суспільства відбувається повільно, на що впливають і стереотипи поділу дітей за наявністю або відсутністю будь-якого порушення у розвитку і необхідності отримання ними освіти у двох ізольованих освітніх системах: системи загальної освіти і системі спеціальної освіти.

Разом з тим гуманістичний потенціал освітньої інклюзії, закладений у самій ідеї інклюзії, покликаний сприяти не тільки усуненню односторонніх поглядів на дітей з ООП, але і стати провідним механізмом у створенні інклюзивного суспільства. А. Колупаєва переконливо доводить, що проблема реалізації інклюзивної освіти у ЗЗСО вимагає невідкладного наукового вирішення, застосування позитивного досвіду зарубіжних країн у розробці науково-методичного забезпечення цього процесу в українських реаліях, впровадження фундаментальних програм професійної підготовки педагогів для роботи в інклюзивну класі, підвищення готовності батьків до інклюзії та

посилення просвітницької діяльності у засобах масової інформації у сфері освітньої інклюзії повинно стати ключовими векторами організації освітньої інклюзії у ЗЗСО [85].

Відомо, що рушійною силою офіційного суспільного руху, що відстоював засадничі основи інклюзії у світі вважають справедливую систему освіти як фундамент нового інклюзивного суспільства. Насправді ж вагомим чинником, що привернув увагу влади провідних країн світу до необхідності цілеспрямованого здійснення національної освітньої політики у сфері реалізації інклюзивної освіти слугувала ратифікація міжнародної Конвенції «Про права інвалідів» (2006 р.) [99]. У зв'язку з цим активні міждисциплінарні дискусії стосовно окресленого питання тривають до теперішнього часу, висувуючи нові проблеми і протиріччя, наріжним каменем яких є практичне втілення теоретичних засад освітньої інклюзії.

За результатами аналізу зарубіжної наукової літератури (С. Форлін (С. Forlin) [187], Ф. Полат (F. Polat) [206], Е. Матсон (E. Mattson) [198], (Дж. Кім (J. Kim) [191], С. Піджль (S. Pijl) [203] та ін.) встановлено, що в більшості країн світу посилюють міжнародну співпрацю щодо виконання міжнародних ініціатив та введення їх в національну законодавчу базу. Це, на наш погляд, зумовлено усвідомленням педагогічної та соціальної значущості інклюзії в суспільстві. Незважаючи на офіційне закріплення освітньої інклюзії як визначальної концепції трансформації системи освіти в цілому, у законах «Про освіту» деяких країн виділяють низку факторів, що гальмують або перешкоджають впровадженню ідей інклюзії в освітній процес ЗЗСО, зокрема:

- визначення єдиних вимог до результатів засвоєння освітньої програми та надання адресної допомоги тільки одній категорії дітей з ООП (Мальта, Словенія);

- введення вікових обмежень у забезпеченні внутрішньошкільної додаткової підтримки дітям (Ісландія);

– стійке домінування системи спеціальної освіти в галузі навчання [199] та виховання [207] дітей з ООП (Бельгія, Болгарія, Данія, Німеччина, Люксембург, Нідерланди, Сербія, Швейцарія, Швеція) [196].

Така ситуація є наслідком недостатньо послідовного проведення антидискримінаційної політики і вузького розгляду сутності та цілей інклюзії. Водночас, вважаємо за необхідне відзначити позитивний досвід Австралії, Великобританії, Канади, Нової Зеландії, Норвегії, США, Фінляндії, Японії, у яких імплементовано міжнародні ініціативи щодо організації освітньої інклюзії, що відображено в нормативно-правових документах й конкретних діях урядів, спрямованих на зниження ризику сегрегації дітей з ООП і боротьбу з дискримінаційними поглядами в суспільстві. Так, здійснення освітньої інклюзії в Японії відбувається відповідно до прийнятої у країні Конституції і закону «Про освіту» у межах збалансованої моделі взаємодії систем спеціальної та загальної освіти – «Системи для забезпечення особливих освітніх потреб дітей» [211, с. 606], яку, на нашу думку, можна вважати пропедевтичним етапом на складному поступі країни до дидактично ефективної інклюзії. Ураховуючи вищезазначене, вважаємо за необхідне визначити перспективну тенденцію розвитку системи освітньої інклюзії, організацію пропедевтичної практичної роботи студентів під час навчання у ЗВО в позанавчальний час.

Високо оцінюючи багаторічний досвід Великобританії в реалізації освітньої інклюзії, зарубіжний педагог П. Вестервуд (P. Westwood) [214] акцентує на непохитному дотриманні педагогами прийнятого в країні законодавства, згідно з яким кожний педагог повинен бути готовим до спільного навчання дітей з ООП, а кожна школа має бути готовою стати інклюзивною, «здатною відповідати широкому колу освітніх потреб дітей» [214, с. 2]. Цілком очевидно, що встановлення рівня розвитку учня є важливим кроком у проведенні діагностики особливих освітніх потреб дитини. На нашу думку, необхідно підготувати навчально-методичні матеріали відповідно до потреб кожного учня з ООП. Окреслену тенденцію вважаємо наступною перспективною ідеєю осучаснення освітньої інклюзії в Україні. Категорію

«особливі освітні потреби» активно застосовують в нормативно-правових документах різних країн світу. Однак класифікація особливих освітніх потреб школярів характеризується значною варіативністю. Так, в Німеччині, Греції, Угорщині, Ісландії, Нідерландах, Іспанії, США до цієї категорії відносять, переважно дітей з обмеженими можливостями здоров'я; у Чехії, Естонії, Фінляндії, Латвії, Норвегії, Португалії, Великобританії – дітей з різних соціальних груп і обдарованих учнів. Водночас відсутність чіткої градації дітей за категоріями в Австралії, Новій Зеландії, Швеції не є підставою для зближення цих країн у вирішенні проблеми освітньої інклюзії. Наприклад, в Австралії і Новій Зеландії таку категорію застосовують до всіх дітей, які потребують додаткової підтримки. На противагу цьому, у Швеції дитина з особливими освітніми потребами, навчається у спеціальному класі. За словами одного із провідних фахівців в галузі спеціальної освіти за кордоном Дж. Ліндсея (G. Lindsay [195]), звужене тлумачення поняття «особливі освітні потреби» з точки зору розміщення дітей з особливими освітніми потребами в варіативних умовах (спеціалізовані установи, домашнє навчання, спеціальні класи в загальноосвітній школі, спеціальні школи, комбіновані класи), зумовлене суперечливою освітньою політикою, може привести до того, що такі діти стануть «заручниками окресленого континууму» [195, с. 4], потенційно провокуючи ризики ексклюзії [195, с.5].

Так, у США система освіти заснована на моделі «Інклюжен» і є пріоритетною [65, с. 145]. Згідно із інклюзивним підходом кожна школа чи установа враховує індивідуальні потреби всіх учнів. Кожен учень з ООП має змогу скористатись допомогою перекладача, який володіє мовою жестів; індивідуального помічника, що полегшує процес нотування матеріалу; соціального педагога та психолога – для індивідуального консультування. Тоді як дітям з порушеннями зору надають можливість використовувати собаку-поводиря. За словами А. Порошенко [142], у США успішно впроваджено систему освіти з рівними можливостями для всіх людей, що охоплює всі сфери життєдіяльності, сприяє максимально можливій інтеграції учнів з ООП в

суспільство [142, с. 97]. Переконані, що до низки перспективних тенденцій освітньої інклюзії доцільно віднести всебічний індивідуальний супровід учня з ООП, який забезпечуватимуть не лише вчителі початкових класів та асистенти учителя, але й сурдоперекладачі, дефектологи, логопеди, соціальні педагоги, психологи, оскільки це сприятиме соціалізації школярів до різноманітних аспектів життєдіяльності.

У Європі, зокрема в Норвегії, перепрофільовують спеціальні школи, з метою створення сучасних навчальних центрів загального профілю (четверта тенденція оновлення практики освітньої інклюзії в Україні). Раніше сукупність спеціальних шкіл була доповненням до системи масових шкіл, а тепер здійснюють перепідготовку вчителів спеціальних шкіл для роботи в нових умовах. Проте, як зауважують сучасні дослідники, освітні установи, яким доручена така функція, орієнтуються на традиційні ролі і не здатні повною мірою озброїти вчителів специфічними вміннями, необхідними для роботи в умовах освітньої інклюзії [156, с. 35].

Водночас у Швеції спеціальні школи інтегровані в загальноосвітню школу шляхом розміщення в її приміщенні класів для розумово відсталих дітей. Складну проблему становить спеціальне навчання дітей з розладами аутистичного спектру, оскільки такі діти навчаються в малих групах у звичайній школі. Так, за освітню діяльність трьох дітей з ООП відповідають два вчителі й асистент. Доцільно підсумувати, що процес упровадження освітньої інклюзії в Швеції здійснюють занадто поспішно, а інтеграція характеризується й низкою негативних факторів [142, с. 29-31].

Натомість, як резюмує Т. П'ятакова [121], у Швейцарії «більшість дітей з особливими освітніми потребами може навчатися та виховуватись у загальноосвітніх навчальних закладах за умов наявності в них відповідної системи навчально-виховної роботи» [121]. Дослідниця підкреслює, що реалізація інклюзивної практики освіти тут відбувається на основі *використання індивідуальних, групових форм роботи, особистісно-орієнтованих підходів у навчально-виховному процесі*, й апелює до врахування

негативного впливу чинників різноманітного походження (незнання мови викладання, наявність вад розумового розвитку або навпаки – обдарованість, хвороби та ін.) на процес навчання [121].

Т. П'ятакова [121] переконана, що освітня інклюзія в Швейцарії асимілює насамперед трансформацію ставлення адміністрації школи, педагогів, дітей безпосередньо до самого процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки захист прав кожної дитини з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти забезпечить тільки цілеспрямована та систематична навчально-виховна робота.

Досвід Канади у впровадженні освітньої інклюзії вказує на доцільність *реалізації індивідуального підходу до планування освітньої діяльності учнів з ООП, в основі якого покладено принцип урахування бажань і можливостей дитини* [32, с. 92]. Тому у системі канадської інклюзивної освіти навчальний план пристосовують до потреб дитини. Притому, що в освітній процес занурені всі діти, хоча в країні фактично немає спеціальних шкіл [110, с. 90].

Уваги заслуговує досвід Німеччини, де концепцією освітньої інклюзії передбачено спільне навчання дітей незалежно від індивідуальних відмінностей, але з урахуванням їх. Тобто «Інклюзивна школа – школа для всіх». Така ідея вимагає серйозних перетворень: змін навчальних програм, пошуку нових технологій, організацію відповідної підготовки педагогів [32, с. 95]. За таких умов батьків розглядають як експертів у справі виховання і навчання своїх дітей. Особливу увагу приділяють організації та супроводу переходів дитини з одного рівня освіти на інший («дитячий садок – початкова школа», «школа – установи, у яких діти здобувають професію») [100]. Зараз у країні активно вирішують проблеми підготовки і перепідготовки педагогів, але поза увагою залишається розробка система ранньої допомоги та визнання її значущим компонентом освітньої системи.

У Франції інклюзивне навчання представлено двома формами:

1) діти з ООП під керівництвом неспеціалізованого вчителя навчаються в звичайному класі (це клас «шкільної інклюзії»);

2) діти з ООП навчаються в спеціальному класі для дітей-інвалідів, але під керівництвом спеціального вчителя («клас педагогічної інтеграції»).

Клас шкільної інклюзії є відкритим класом, який учень з ООП може залишати у будь-який час шкільного дня для індивідуальної або групової роботи зі спеціальним педагогом. Спеціальні педагоги, як правило, працюють у ресурсних центрах і відповідно до графіка відвідують усіх учнів, закріплених за центром, надаючи їм і вчителям необхідну допомогу [112]. Час інклюзії поступово збільшується, що дозволяє дитині перейти від «класу шкільної інклюзії» до повної індивідуальної інклюзії. Педагоги Франції вважають, що така форма інклюзії дуже ефективна для дітей з порушеннями зору й опорно-рухового апарату [111].

Однак, для глухих і розумово відсталих дітей вона виявляється не зовсім прийнятною. Для таких учнів відкривають класи педагогічної інтеграції, які є відкритою системою, що об'єднує учнів середньої та старшої школи для супроводу і контролю. Для кожного учня з ООП розробляють індивідуальний план шкільного навчання, у якому визначають умови освітнього процесу, а також педагогічні, психологічні, соціальні, медичні заходи. Вважаємо, що основні проблеми реалізації освітньої інклюзії у Франції полягають в оновленні та розробці засад методичного супроводу інклюзивних практик та недостатній забезпеченості педагогічними кадрами.

Важливо відзначити, що у багатьох європейських країнах, а також у США, з 1970-х р. сформовано кілька напрямів освіти дітей з ООП: розширення доступу до навчання дітей з урахуванням стану їхнього здоров'я (розширення участі), майнстрімінг (мейнстрім), інклюзія, тобто «включення». Згідно з першим напрямом передбачено десеґрегацію корекційних навчальних закладів з подальшою трансформацією освітніх установ у масові дитячі садки та школи. З урахуванням мейнстрімінгу (включення у загальний потік) діти з ООП перебувають у системі спеціальної освіти, але регулярно взаємодіють із ровесниками у процесі дозвілєвої діяльності. Це сприяє розширенню соціальних контактів та формуванню у навчанні соціальних навиків. У

зарубіжній теорії та практиці інклюзивне навчання розглядають як спільне навчання та виховання дітей із нормальним та порушеним розвитком – без будь-яких умов та обмежень. Безперечно, це потребує реформування школи, у тому числі перепланування навчальних приміщень.

Оте, сучасні зарубіжні дослідники визначили низку умов включення дітей з ООП в соціально-оздоровче середовище здорових ровесників:

- сприйняття учителями учнів з ООП рівними учасниками освітнього процесу з «будь-якими іншими дітьми в класі»;
- інтегрувати дітей з ООП у спільну освітню діяльність зі здоровими учнями, водночас ставити та переглядати педагогічні завдання розвитку кожного окремого школяра;
- залучати усіх учнів без винятку до колективних форм навчання та групового вирішення навчальних завдань;
- широко застосовувати в інклюзивному навчальному процесі різні стратегії колективної взаємодії навчання: ігри, спільні проєкти, лабораторні дослідження та ін.

Дослідивши процес упровадження інклюзивної освіти, І. Малишевська зробила висновок, про те, що міжнародний досвід розвитку системи освітньої інклюзії є довгостроковою стратегією, реалізація якої характеризується етапністю, наступністю, безперервністю, непередбачуваністю [111].

Вивчення стану готовності закладів загальної середньої освіти до впровадження ідей інклюзії за кордоном дозволяє стверджувати про те, що ця проблема тісно переплітається з першочерговою необхідністю зміцнення позитивного і ціннісного ставлення до різноманітності потреб дітей в інклюзивну класі, особливо дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Маємо на увазі насамперед те, що, акцентуючи на загальноприйнятих правових нормах, освітня інклюзія покликана сформувати систему ціннісних орієнтирів демократичного суспільства, що розвивається.

Однак, результати педагогічних досліджень зарубіжних вчених демонструють, що саме негативне ставлення до інклюзії та низький рівень

прихильності педагогів до введення таких ідей в систему освіти, крім того негативно налаштовані й батьки та діти, у більшості випадків спричинене уявленням суспільства про поділ людей в розрізі розуміння змісту понять «норма» і «відхилення від норми», яке перешкоджає втіленню інклюзивної освіти у практику ЗЗСО [196; 198]. У зв'язку з цим в останні роки педагоги різних країн світу проводять масштабні порівняльні дослідження, спрямовані на виявлення факторів, що сприяють генеруванню позитивного мікроклімату в інклюзивне освітнє середовище і досягнення всіма учнями з особливими освітніми потребами стійкого прогресу в навчальному, емоційному, соціальному аспектах їхнього життя.

Уваги заслуговують результати експериментального дослідження вчених Данії, у ході якого вдалося встановити зв'язок між позитивними соціальними, психологічними й академічними зрушеннями у «35 000 дітей з ООП загальноосвітнього класу й активною спільною допомогою та підтримкою батьків і педагогів» [190, с. 198-199]. Слід зазначити, що ще в останньому десятилітті ХХ століття іноземні вчені в галузі педагогіки отримали подібні результати, проте тоді ці дані не отримали належної уваги [188].

Отримані в ході експериментів дані зміцнили думку зарубіжних вчених про те, що значущою й обов'язковою умовою успішної інклюзії є продуктивна робота з батьками та активне залучення їх у освітній процес, починаючи з періоду раннього навчання. У зв'язку з цим в останні роки лейтмотивом теоретичних та практичних досліджень сучасних науковців більшості розвинених держав є думка про те, що первинна інклюзія перебуває в родині. Це актуалізує проблему вибудовування соціально-педагогічного партнерства в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство».

Так, у Великобританії актуалізують новий підхід до організації освітньої інклюзії, спрямований на роботу з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами (family-centered approach), який зафіксовано в законодавчому документі «Green Paper». *Припускаємо, що такий підхід є перспективним вектором розвитку освітньої інклюзії в Україні.*

Н. Федорова резюмує, що англійські педагоги (R. Bond, E. Castagnera) вважають, що успішність освітньої інклюзії досягається завдяки *використанню різноманітних способів педагогічної підтримки і супроводу дітей з ООП*. На думку авторів, у наданні такої підтримки повинен брати участь не тільки педагог, але й учні з нормальним психофізичним розвитком, що тлумачать як «тьюторство над класом» (*Class-Wide Peer Tutoring, CWPT*) і «крос-вікове тьюторство» [167, с. 78].

«Тьюторство над класом» передбачає, що будь-який учень може на якийсь час стати тьютором. Педагоги описують чотири типи стосунків, які сприятимуть ефективному супроводу і взаємодії у класі: вимога, прийняття, відмова і надання допомоги. У свою чергу, «крос-вікове тьюторство» полягає в тому, що роль супроводжуючого надається старшому за віком учню [167, с. 88].

Розвиваючи ідею необхідності різноманітних способів підтримки і різних стратегій організації освітньої інклюзії, американський дослідник В. Волоніно (V. Volonino) [212] пропонує кілька варіантів спільного навчання. Автор вважає, що успішність інклюзії можна забезпечити за допомогою:

- надання учням з ООП педагога й асистента, який буде супроводжувати освітню діяльність учнів, котрі володіють сформованою готовністю до роботи в умовах інклюзії;

- «роздільного простору навчання», у якому учні з ООП мають змогу переходити від одного педагога до іншого з метою освоєння різних освітніх сфер;

- «паралельного навчання», що вимагає від педагогів спільного складання плану освітньої діяльності [212, с. 291]. Однак, при цьому педагоги, за словами дослідника, повинні мати змогу самостійно визначати власну стратегію роботи з кожною групою учнів – залежно від наявності або відсутності порушень в розвитку;

- «альтернативного навчання», яке передбачає можливість інтенсивного навчання дітей з ООП в умовах меншої кількості учнів на одного вчителя, у той час як інший вчитель працює з великою групою;

– «командного викладання», при якому вчителі, проводячи індивідуальні заняття, чергуються [212, с. 292-293].

У контексті дослідження цікавим видається підхід французького вченого С. Джілмана (S. Gilman), який вважає, що освітня інклюзія спрямована на інтеграцію учнів з ООП в усі події звичайних класів. Автор переконаний в ефективності проєктно-зорієнтованого підходу – «Reggio Emilia» – в умовах освітньої інклюзії. Науковець відзначає, що інклюзивна освіта повинна базуватися на низці принципів, серед яких: дитина – це людина, а будь-яка людина заслуговує на повагу; кожна дитина вчиться, рухаючи, рухаючись, бачачи і слухаючи, тому не можна її обмежувати та ін. Застосування проєкту як основного методу навчання у контексті цього підходу дозволяє формулювати завдання, виходячи з інтересів і особливостей дитини, а також дає можливість реалізації індивідуального і групового навчання, залучення батьків до цього процесу. Автор зазначає, що при однаковості цілей навчання для всіх дітей необхідні індивідуальні способи досягнення цих цілей, тобто необхідно враховувати особливості розвитку кожної дитини [8]. Саме реалізація практико-зорієнтованого підходу активізуватиме розвиток освітніх компетентностей учнів з ООП в умовах української системи освіти.

У дослідженнях А. Бордерік (A. Broderick), Х. Мехта Парекх (H. Mehta Parekh), й Д. Кім Рейд (D. Kim Reid) [177] зазначають, що освітню інклюзію необхідно прийняти і ретельно планувати. Ухвалення освітньої інклюзії, на думку дослідників, «полягає в розумінні вчителями цінності кожного учня. Дослідники резюмують, що не тільки адекватне фізичне і соціально-емоційне середовище сприяє ефективному плануванню інклюзії в освітньому процесі. Ключовим складником є диференціація інструкцій для учнів з нормальним і порушеним розвитком» [177, с. 195].

На думку деяких зарубіжних дослідників, головний успіх освітньої інклюзії полягає в розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів (А. Бордерік (A. Broderick) [177] та ін.), що є потужним інструментом в умовах

інклюзії. Водночас дослідники наголошують, що не можна обмежувати розвиток в учнів з ООП академічних навчальних навичок [177, с. 201].

На застосування гнучкого планування та альтернативних методик орієнтують англійські дослідники [190]. Технології, запропоновані сучасними дослідниками, дозволяють не тільки організувати освітню інклюзію, а й забезпечити індивідуалізацію навчання. Наприклад, технологія MAPS – «системне виготовлення планів дій», – на думку вчених, дозволяє планувати освітню інклюзію дітей з ООП. Це досягається на основі колегіального планування, тобто участі всіх учасників освіти (батьків, педагогів, друзів) [4].

У наш час популяризують технологію PATH, – в основі якої лежить метод альтернативного планування, спрямований на супровід дітей з важкими порушеннями в розвитку, він являє собою алгоритм з восьми кроків: визначення провідної мрії і бажання дитини, постановка мети, оцінка актуальних можливостей для досягнення мети, визначення учасників, підбір критеріїв оцінки результатів, проведення перших кроків, оцінка успіхів дитини один раз в місяць, оцінка досягнень через 3 місяці [151].

Ще однією інноваційною технологією інклюзивного навчання наразі є технологія – COACH (*Choosing Options Accommodations for Children* – «вибір варіантів допомоги проживання дітей») – застосовують для навчання учнів зі складними і множинними порушеннями в розвитку. У перерахованих технологіях спостерігаємо загальну позицію – опору на здорові сторони особистості кожної дитини з ООП і планування траєкторії її індивідуального розвитку.

Аналізуючи зарубіжні технології і стратегії організації освітньої інклюзії, необхідно зауважити, що розвиток ідеї освітньої інклюзії в різних країнах базується на формуванні гуманістичної громадянської позиції, спрямованої на реалізацію права дітей з ООП на освіту; розробці нормативно-правових актів, що регулюють проблеми організації інклюзії; забезпечення відповідної матеріально-технічної бази ЗЗСО тощо. Лише після реалізації окреслених кроків здійснюють перехід до практичної реалізації ідей освітньої інклюзії.

Зазначимо, що низка зарубіжних дослідників відзначає взаємозв'язок ідей освітньої інклюзії та шкільної культури. Так, на думку, Дж. Корбета (J. Corbett), якщо культурне середовище школи претендує на статус інклюзивного, то певні культурні групи (наприклад, підліткові субкультури) необхідно розглядати як рівні, а не маргінальні [150, с. 55]. Дослідник виокремив три ключові аспекти, що впливають на становлення шкільної культури. *По-перше*, глибинні особистісні установки (переконання і страхи) педагогів щодо здібностей, особливостей учнів з ООП; *по-друге*, упередження дітей з нормальним психофізичним розвитком стосовно однолітків з ООП; *по-третьє*, толерантність до об'єднання тих груп дітей, які становлять культурну меншість. Кожен з аспектів, виділених Дж. Корбетом є пріоритетним завданням, вирішення яких забезпечує формування шкільної культури інклюзивної освіти [150, с. 56].

Водночас, дослідник стверджує, що освітня інклюзія сприяє розвитку у дітей з ООП соціальної компетентності та забезпечує формування толерантного ставлення нормотипових учнів до осіб з обмеженими фізичними чи психофізичними можливостями. Крім того, соціальну компетентність автор розуміє як багатогранний феномен, що відбиває сукупність соціальних, емоційних, когнітивних і поведінкових навичок, необхідних учневі для успішної соціальної адаптації [150, с. 57].

Узагальнення і систематизація досвіду зарубіжних країн щодо організації освітньої інклюзії дозволили виділити основні типи інклюзивних шкіл, кожна з яких характеризується специфікою здійснення педагогічної взаємодії між усіма учасниками цього процесу, що сприяє ефективному включенню дітей з ООП у соціум шкіл, участі їх у ньому і створенню інклюзивної спільноти. За результатами аналізу наукової літератури виділено три типи інклюзивних шкіл:

– школи, у яких включення дітей з ООП в загальноосвітні класи здійснюють на базі широкої й систематичної педагогічної взаємодії з урахуванням реалізації моделей «Професійне співробітництво» і «Кооперативне навчання» (Австрія, Великобританія, Німеччина, Італія, США, Канада та ін.);

– школи, у яких приймають дітей з ООП на основі тимчасової педагогічної взаємодії з урахуванням консультацій та командної моделі, а також моделі паралельного навчання (Люксембург, Швеція, Греція, Бельгія та ін.);

– школи, спрямовані на соціальну інтеграцію таких дітей у спеціальних класах за умови фрагментарної педагогічної взаємодії та провідної ролі педагога спеціальної освіти (Данія, Греція, Бельгія та ін.).

Слід зазначити, що типи шкіл можуть видозмінюватися в територіальних межах однієї і тієї ж країни.

У процесі дослідження виявлено, що у наш час немає єдиної універсальної моделі інклюзивної школи [177]. На основі узагальнення та систематизації зарубіжних джерел здійснено спробу визначити характерні ознаки інклюзивної школи, до яких відносимо:

- особливу атмосферу комфорту;
- точно розроблену систему ідентифікації особливих освітніх потреб кожної дитини;
- гармонійну і ефективну співпрацю педагогів спеціальної і загальної освіти;
- наявність внутрішньої системи управління освітньою інклюзією;
- ефективне зовнішнє співробітництво;
- застосування диференційованих навчальних матеріалів і форм роботи з дітьми;
- високопрофесійна команда супроводу дитини.

Вважаємо за необхідне відзначити, що атмосферу інклюзивній школі створюють не тільки за допомогою матеріально-технічного забезпечення, але й позитивним налаштуванням педагогічного колективу, закладу освіти та його готовності підтримувати кожну дитину.

У контексті дослідження уваги заслуговують висновки І. Демченко [50], яка вважає, що у пошуку ефективних рішень проблем реалізації інклюзивної освіти та її управлінням з урахуванням модернізації світової й національної

систем освіти в практиці зарубіжних шкіл низки країн успішно впроваджують такі загальні *варіанти реалізації освітньої інклюзії*:

1) адміністративні (децентралізація, здійснення безперервного внутрішнього і зовнішнього співробітництва, підвищення потенціалу надання зовнішньої допомоги та підтримки дітям з ООП та їхнім батькам);

2) навчально-методичні (застосування особистісно-орієнтованих освітніх технологій, впровадження моделі «Професійне співробітництво»; реалізація комплексу форм взаємодії між педагогами спеціальної і загальної освіти (консультаційна, командна, паралельне навчання, кооперативне навчання); розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР), індивідуального плану навчання і виховання для кожної дитини відповідно до інтеграції урочної та позаурочної діяльності);

3) превентивні (інтенсивна превентивна медико-психолого-педагогічна профілактика здійснення інклюзії);

4) організаційно-управлінські (проведення ряду змін і модифікацій у соціально-педагогічному середовищі школи; проектування перспективного плану розвитку інклюзивної школи; організація ефективної системи менеджменту якості освітньої інклюзії на зовнішньому (державному) і внутрішньошкільному рівнях);

5) професійно-педагогічні (проведення безперервного і систематичного підвищення кваліфікації педагогів і рівня педагогічної культури батьків).

Зарубіжний досвід упровадження ідей освітньої інклюзії і висновки сучасних науковців щодо світових тенденцій впровадження освітньої інклюзії в процес роботи ЗЗСО дозволили виділити основні напрями розвитку її за кордоном, зокрема:

– посилення міжнародного співробітництва між країнами й упровадження міжнародних ініціатив в національну законодавчу базу: національні державні програми, спрямовані на цілеспрямоване подолання антидискримінаційної політики та створення інклюзивних шкіл;

– збільшення суспільного, педагогічного та соціального значення інклюзії та тотальне розширення меж взаємодії учасників освітньої інклюзії в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство», заснованої на партнерських стосунках відповідно до міждисциплінарної співпраці;

– зміцнення позитивного і ціннісного ставлення до різноманіття освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному освітньому просторі, трансформація якісних та кількісних методів оцінювання освітніх потреб учнів, що потребують тісної взаємодії з батьками дітей;

– усвідомлення необхідності проектування індивідуальних траєкторій навчання і виховання дітей з ООП та підвищення якості освітньої інклюзії шляхом посилення уваги до періоду раннього навчання дитини і проведення превентивних заходів;

– модернізація освітніх програм професійної підготовки педагогів і підвищення кваліфікації педагогічного колективу шкіл, у тому числі керівників і допоміжний персонал, з метою створення інклюзивної культури.

До специфічних тенденцій розвитку освітньої інклюзії за кордоном, на нашу думку, доцільно віднести: орієнтацію на формування в освітній установі інклюзивної культури, в основі якої лежить прийняття дитини з ООП, а також філософії інклюзії в цілому; застосування в інклюзивній практиці різних технологій і стратегій підтримки дітей з ООП; координацію діяльності всіх учасників освіти, участь батьків в інклюзивному освітньому процесі для максимальної допомоги дітям з ООП; спеціальну підготовку педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії; індивідуалізацію освітньої програми для включення дітей з ООП в освітній процес й розробку індивідуального плану навчання їх .

Дослідження проблеми впровадження та розвитку освітньої інклюзії в Україні дає підстави стверджувати про те, що в нашій країні створена нормативна база й розроблена фундаментальна теоретико-методологічна платформа для інтеграції ідеї інклюзії дітей з ООП у систему загальної освіти. Водночас, погоджуємось із думкою А. Колупаєвої [83], про те, що «реалізація

ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти ніякою мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти» [83, с. 11].

Принципово важливою, за словами дослідниці, є «продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження освітньої інклюзії:

- інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник, соціальний педагог, дефектолог, логопед та ін.) та за умови вчасно проведеної корекційно-розвивальної роботи;

- ефективність інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами підвищиться при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, у якому вона навчається, та її батькам; своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини;

- освітня інклюзія потребує удосконалення нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;

- в умовах освітньої інклюзії вкрай важливим є залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір; застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами;

- важливою є розробка й подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей із порушеннями психофізичного розвитку;

- широке запровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-

виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій;

– ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл (дошкільних закладів) основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо» [83, с. 11-12].

Незважаючи на прогресивні тенденції щодо упровадження ідей освітньої інклюзії, в українській системі загальної освіти простежується суперечлива ситуація, пов'язана з інтерпретацією сутності поняття «освітня інклюзія». Маємо на увазі звуження її значущості лише до соціального аспекту, що, з одного боку, базуючись на результатах проведеного дослідження, видається можливим розглядати як природний початковий етап розвитку процесу, з другого, – така позиція зумовлює домінування так званого «середовищного підходу» до організації освітньої інклюзії в загальноосвітніх школах, що наразі характерно й для зарубіжних країн. Свідченням окресленої ситуації є численні звіти загальноосвітніх шкіл про реалізацію освітньої інклюзії, що систематично презентують на численних наукових конференціях та офіційних звітах. Відсутність достатньої просвітницької роботи, слабкий рівень інформованості педагогів про специфіку освітньої інклюзії, на думку Ю. Бойчука [26], є бар'єрами на шляху імплементації засадничих постулатів інклюзивної освіти в освітній процес ЗЗСО [26, с. 63-64].

Зазначимо, що поняття інклюзії, законодавче закріплення якого як частини сучасної національної політики України в галузі освіти становить всього кілька років, зовсім недавно доповнилося новим терміном е-інклюзії (*e-inclusion*). Цим терміном позначено застосування цифрових технологій (ЦТ, англ. *Digital Technology – DT*) для розвитку інклюзивної освіти, а цифрові технології розглядають як сукупність цифрових пристроїв та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ, англ. *ICT*). Актуальність дослідження цієї

теми як для вітчизняної, так і для зарубіжної теорії та практики в галузі інклюзивної освіти зумовлена двома основними причинами.

По-перше, вона пов'язана з тим, що бурхливий розвиток цифрових пристроїв та ІКТ, тобто ЦТ, змінює і сам спосіб життя сучасної людини, у тому числі в процесі навчання (ноутбуки, планшети, смартфони, технології, пов'язані з соціальними мережами, доступом до мережевих бібліотек, баз даних та ін.), та методи, що застосовують у загальній та інклюзивній освіті (створення інтерактивних інформаційних середовищ, інтерактивні білі дошки, навчальні програми, синтезатори мовлення та ін.).

По-друге, і це найважливіша причина наукової та практичної актуальності цієї теми, оскільки залишається недостатньо розробленою концепція використання ЦТ у складі саме освітньої інклюзії. Не як окремих технічних пристроїв чи програм ІКТ для задоволення потреб окремих учнів, а у складі інклюзивних педагогічних практик. Недостатньо вивчено і психологічні аспекти такого використання. Причому, говорячи про е-інклюзію, важливо не протиставляти загальну та інклюзивну освіту, а розглядати останню як шлях загального реформування першої згідно із концепцією розширення соціальної інклюзії в цілому. В умовах тотальної цифровізації ЦТ в освітній інклюзії виконують двояку роль: вони є засобами розвитку освітніх компетентностей учнів з ООП й водночас засобом організації навчання в умовах карантинних, часових, просторових обмежень.

Тому в підготовці майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії необхідно акцентувати увагу на розвитку здатності здобувачів вищої освіти до виконання професійних функцій в онлайн форматі.

У сучасних умовах всебічних змін інструментарію та технологій освітнього процесу трансформується технічний та методичний контент освіти. Найбільш оптимальним інструментом, здатним адаптувати процес формування компетентностей учнів з ООП є цифрові технології. Працюючи з цифровим інструментарієм, вчитель повинен визначити технології, здатні досягти

найефективнішого результату у конкретних умовах, і навіть задалегідь підготувати певний набір складових цифрових технологій, які можуть покращити адаптацію освітнього процесу.

Наразі процес цифровізації – глобальна тенденція, яка посіла важливе місце в освітній інклюзії. Нормативні механізми стимулювання цифровізації освіти допомагають модернізувати технічний та програмний компоненти цифрових інструментів освіти. Напрями діяльності, що стимулюють застосування цифрових технологій в освітньому процесі освітньої інклюзії, містять:

1. Доступні цифрові технології – підвищення доступності цифрових технологій для всіх та впровадження нових методологій розвитку технологій.

2. Допоміжні технології – підтримка розвитку цифрових технологій, яка допомагає учням з ООП виконувати дії, які вони не могли робити раніше, та краще взаємодіяти з технологіями.

3. Формування навичок роботи з цифровими технологіями – розширення прав та можливостей школярів з ООП для запобігання соціальній ізоляції.

4. Соціальна інтеграція – підвищення рівня участі у суспільній, соціальній та економічній діяльності за допомогою проєктів соціальної інтеграції.

Незважаючи на суттєві переваги цифрових технологій в освіті учнів з ООП, вчителі початкової школи відчувають проблеми в ефективному застосуванні їх. Всеосяжний процес розвитку цифрових та інших допоміжних технологій, що швидко розвиваються, також є проблемою, що сприяє посиленню цифрового розриву, який, створює нерівність в освітньому процесі. Тому освітня інклюзія щодо розвитку цифрових технологій та їхніх переваг має важливе значення для зменшення цифрового розриву, а також для створення інклюзивного суспільства, про що йдеться в Конвенції ООН про права людей з ООП.

Сьогодні в Україні активно розробляють програми професійної підготовки та перепідготовки педагогів у сфері освітньої інклюзії, безперервно здійснюють наукові дослідження й активну науково-експериментальну роботу з

метою підвищення її ефективності. Узагальнення й систематизація позитивного досвіду зарубіжних країн і вивчення проблеми реалізації освітньої інклюзії в українському суспільстві дозволяють стверджувати про те, що у вітчизняній школі й суспільстві в цілому необхідно активізувати просвітницьку роботу з батьками, створити необхідні умови для проведення ранньої медико-психолого-педагогічної діагностики дітей, організації широкого міждисциплінарного співробітництва і безперервного підвищення кваліфікації педагогів [77, с. 45] тощо.

Представлені можливості покликані посилити гуманістичний підхід до дітей з обмеженими можливостями здоров'я, усвідомити соціальну та педагогічну цінність інклюзії для українського суспільства, підвищення якості освітньої інклюзії, формування інклюзивної культури і створення інклюзивного суспільства.

Розмірковуючи над проблемою якості освіти в умовах інклюзії, її аналізу та виміру, важливо відзначити, що ефективність процесу інклюзії полягає в соціальних аспектах освіти. Показником цього є рівень прийняття та участь кожного у спільній діяльності, мотивація й активність, в основі якої лежить усвідомлення власної ефективності.

В умовах інклюзії для багатьох дітей з ООП академічний результат поступається життєвим компетентностям. Прогресивним кроком у цьому напрямку стало закріплене стандартом поняття «індивідуальна програма розвитку (ІПР), яку можуть засвоювати учні з інтелектуальними порушеннями. Відзначимо, що ефективність інклюзивного процесу можлива лише за умови його досконалої технологічної забезпеченості. Тут потрібно говорити як про інформаційні технології навчальної комунікації, так і про педагогічні технології, що базуються на професіоналізмі учителів початкової школи. Тому оновлений професійний стандарт педагога вимагає від учителя початкової школи володіння інноваційними педагогічними технологіями, сучасними формами і методами педагогічної діяльності, оскільки від цього залежить життєздатність ідеї інклюзії в українській освіті та якість впровадження її.

Наразі питання підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії ускладнене деякими проблемами, перелік яких наведено в сучасних педагогічних дослідженнях.

1.3. Проблеми підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії в педагогічних дослідженнях

Згідно із загальноосвітнім досвідом у процесі організації освітньої інклюзії підвищують вимоги до професійної діяльності учителів початкової школи й розширюють їхні функціональні обов'язки. Крім того, змінюють професійно значущі й особистісні характеристики сучасного учителя. У нових умовах вчитель не може обмежуватися знаннями специфіки загальноосвітніх стандартів, загальноосвітніх програм і традиційних методик навчання. Застосування у професійній підготовці майбутніх учителів, у тому числі початкової школи, тільки традиційних освітніх технологій зараз недостатньо. Адже активний розвиток інклюзивної практики вимагає упровадження нових дидактичних моделей інноваційної організації професійної підготовки учителів у ЗВО України.

Тому в науковому середовищі проблема фахової підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії набула неабиякої популярності. Так, А. Бобро [21] дослідив специфіку формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [21, с. 105]. К. Бовкуш [22] спрямував свої наукові пошуки на виокремлення методичних засад розвитку готовності педагогів ЗЗСО до освітньої інклюзії [24, с. 3]. У наукових працях М. Буйняк [29] й О. Іванашко [67] охарактеризовані деякі «аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання» [67, с. 260]. Наукова спадщина К. Васильєва [30] відображає специфіку підготовки майбутніх учителів у ЗВО до роботи в межах інклюзивного освітнього простору [30, с. 40]. Важливо, що К. Волкова [35] виокремила педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів

початкової школи до оцінювальної діяльності у процесі інклюзивної освіти [36, с. 152-153].

Цінними для дослідження вважаємо висновки І. Демченко [49], що стосуються конкретизації «теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» [51, с. 12-14]. Натомість О. Кучерук дослідила методичні засади формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [104, с. 109]. Розширюючи горизонти наукових розвідок, З. Ленів проаналізувала специфіку «підготовки висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку в розрізі інклюзивного аспекту» [109, с. 16-17]. Концептуальні засади упровадження ідей освітньої інклюзії в Україні досліджували Н. Ашиток [8], А. Колупаєва [83], М. Порошенко [142] та ін.

Реформування освіти в сучасних умовах вимагає підготовки педагогічних кадрів з високим рівнем знань умінь і навичок для здійснення освітньої інклюзії. У сфері інклюзивної освіти дітей з ООП можна виділити два головні протиріччя. Перше ґрунтується на тому, що певна група дітей з обмеженими можливостями відрізняється від однолітків і виявляється фактично ізольованою. Педагоги не завжди володіють методикою формування позитивних міжособистісних стосунків у колективі, у якому є такі діти. Унаслідок цього загострюється проблема формування життєвої компетенції дітей з особливими освітніми потребами. При обмеженій соціальній взаємодії ці діти не набувають необхідного їм позитивного досвіду поведінки в різних життєвих ситуаціях» [1]. Друга проблема, від якої багато в чому залежить ефективне рішення першої, пов'язана з кадровим забезпеченням розвитку освітньої інклюзії. Тут вбачаємо кристалізацію доцільності трансформації змісту професійної підготовки і перепідготовки вчителів початкової школи, де діти молодшого віку навчаються в умовах освітньої інклюзії.

Аналіз форм організації, програмних і методичних матеріалів, запропонованих різними ЗВО, свідчить, що досі не розроблено професіограму педагога освітньої інклюзії, не визначено оптимальні форми і терміни підготовки учителів початкової школи до нових умов професійної діяльності, її зміст, навчально-методичні матеріали тощо. Підготовка учителів початкової школи для реалізації освітньої інклюзії переважно спрямована на формування знань про особливості дітей і підлітків з порушеннями розвитку та врахування їх у педагогічному процесі. При цьому значно менше уваги приділяють професійно-особистісній готовності учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

За словами І. Демченко [51], результати проведених діагностичних досліджень засвідчують важливість цієї складової у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Досліджуючи особливості підготовки вчителя інклюзивного класу І. Калініченко [77], акцентує увагу на необхідності «формування професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з ООП, яка, на переконання дослідниці, включає професійно-гуманістичну спрямованість особистості, в тому числі її професійно-ціннісні орієнтації, професійно-особистісні якості та вміння» [77, с. 45].

Професійно-гуманістична спрямованість особистості педагога, на думку І. Калініченко [77] проявляється в усвідомленні гуманістичних цінностей професійної діяльності, задоволеності нею, цілеспрямованості в оволодінні професійною майстерністю, дієвості й активності особистості в досягненні гуманістичних цілей і завдань виховання і навчання дітей з ООП [77, с. 46].

І. Садова переконливо доводить, що важливою складовою професійно-особистісної готовності учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є готовність до надання допомоги [151]. Проте, вивчаючи специфіку формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання, О. Іванашко [67] резюмує, що готовність допомогти у різних студентів неоднорідна. Чим вищим є рівень емпатії, відповідальності, дбайливості, тим вищим буде рівень готовності допомогти. Дослідниця підкреслює, що

готовність допомогти – це інтегральна особистісна якість, яка включає милосердя, емпатію, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю та саморегуляції, доброзичливість, вміння спостерігати, здатність підсумувати спостереження і використовувати існуючий обсяг інформації про дитину з ООП для оптимізації педагогічної роботи; перцептивні вміння; креативність, творчий підхід до вирішення проблем, завдань педагогічної роботи тощо. Окрім того, учитель початкової школи, який працює з дітьми з ООП, повинен мати високий рівень регуляції своєї діяльності; володіти здатністю контролювати себе у стресових ситуаціях, швидко і впевнено реагувати на зміну обставин і приймати рішення. А. Міненко вважає, що учитель початкової школи повинен мати у своєму арсеналі вміння, які дозволяють керувати негативними емоціями, навичками релаксації, вмінням володіти собою, здатність адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях [116] тощо. Адже, на думку А. Колупаєвої [87], самовладання педагога, його врівноваженість, емоційна стійкість дозволяють попередити конфліктні ситуації у стосунках між дітьми, між дітьми і педагогом, що має особливу значущість для ефективної організації освітнього процесу, у якому важливе місце відводять синхронному режиму, за допомогою якого можна вберегти нервову систему дитини з ООП.

Практична підготовка у сфері освітньої інклюзії вносить значні зміни в характер, зміст, методичну модель роботи учителя початкової школи. Суб'єктно функціональний аналіз професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії дозволяє визначити функції учителя початкової школи, спрямовані на досягнення стратегічних і поточних цілей, що формуються шляхом базових потреб суб'єктів інклюзивного освітнього простору (ціленосії (нормотипові учні) і з ООП, їхні батьки, учителі початкової школи, фахівці команди супроводу учнів з ООП, адміністрація установи освіти). Безперечно, полісуб'єктність інклюзивного освітнього простору, вважає дослідниця, детермінує цілий спектр потреб різних соціальних груп, які проєктуються у

змісті інклюзивної готовності педагога, що забезпечує ефективність освітнього процесу для всіх дітей.

Водночас у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи слід враховувати, що умови освітньої інклюзії – це умови, що спричиняють зміни суспільної свідомості, ціннісних установок, і зміни організаційних основ і змісту самої професійно-педагогічної діяльності. Дослідниця переконана у тому, що в основі готовності до змін у професійній діяльності учителя початкової школи лежить особистісне сприйняття ризиків, які супроводжують ці зміни. Здійснивши аналіз наукових праць, у яких висвітлено різні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії дійшли висновку, що підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах освітньої інклюзії повинна:

- відбивати конвергентність, що виявляється у взаємозв'язку цілей, змісту, технологій її організації й функціонування окреслених складових як єдиного цілого;

- містити мотиваційно-аксіологічний, діяльнісний-праксеологічний і особистісно-оцінний складники, оскільки вони забезпечать синкретичний і цілісний характер інклюзивної освіти;

- будуватися на засадничих педагогічних цінностях, які сприяють формуванню у майбутніх учителів початкової школи особистісних установок на освітню інклюзію і соціальну значущість її організації, що стане увиразником фахового розвитку і професійного потенціалу учителів початкової школи до здійснення нової для них діяльності, пов'язаної з умовами освітньої інклюзії;

- характеризуватися гнучкістю, мобільністю і безперервністю;

- передбачати розвиток у майбутніх учителів початкової школи «професійної компетентності як здатності вирішувати професійно значущі, соціально детерміновані завдання» [124, с. 15], які виникають під час здійснення в освітній організації інклюзивної практики.

Виокремлюючи особливості організації спеціальної освіти в Україні, А. Колупаєва [85] зауважує, що в умовах інклюзії особливою специфічністю повинно володіти освітнє середовище, що передбачає його корекційно-розвивальний характер. Щодо дітей з ООП така специфіка важлива для задоволення їхніх особливих освітніх потреб, а щодо учнів, які розвиваються відповідно до вікової норми, – уникнення негативного ставлення до однолітків з проблемами у здоров'ї. За таких умов, підкреслює О. Мартинчук [113], майбутній учитель початкової школи повинен вміти проектувати таке середовище, що забезпечуватиме розвиток і дітей з ООП, і дітей вікової норми. Крім того, О. Кучерук [104], переконана, що формування у педагога вмінь вирішувати професійні завдання нерозривно пов'язане з проектуванням і здійсненням власного професійного розвитку. Що не суперечить специфіці освітньої інклюзії як соціально-педагогічного феномена, зорієнтованого на формування в суспільстві особливої культури у ставленні до дітей з ООП.

У процесі висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до нової для них сфери професійної діяльності сучасні науковці виокремлюють якісні вимоги не тільки до самої підготовки, а й до педагога зокрема. Так, зарубіжні дослідники Б. Какварн (B. Caqran) та М. Шміт (M. Schmidt) пропонують чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога:

- «шанобливе ставлення вчителів до поглядів, які відсутні в їхньому особистому життєвому досвіді;
- усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом;
- визнання рівних можливостей усіх учнів у праві на освіту, соціальний розвиток і задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини;
- усвідомлене дотримання та реалізація істинно педагогічних пріоритетів і цінностей» [181]. Критичною необхідністю З. Шевців [172] вважає

розширення меж комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка передбачає, з одного боку, оволодіння і застосування в освітньому процесі засобів і технік альтернативної комунікації, з другого, – розширення кола партнерів спілкування. Як відзначає А. Колупева [81], усі діти з ООП відчувають труднощі у використанні словесної мови. Часто особливості мовного розвитку є основною причиною освітньої неуспішності. Саме тому комунікативний компонент професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії набуває вираженої специфіки.

Погоджуємося із думкою І. Демченко [51] про те, що процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії доцільно розглядати як процес «формування у них здатності вирішувати професійні завдання, що стосуються організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком» [51, с. 39]. Результатом такої підготовки, на думку дослідниці; є формування у майбутніх учителів початкової школи готовності і здатності:

- розуміти філософію освітньої інклюзії, знати психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового і особистісного розвитку дітей з ООП, що знаходяться в умовах інклюзивного освітнього середовища, і вміти виявляти ці закономірності та особливості;

- вміти добирати оптимальні способи організації освітньої інклюзії, а також проєктувати освітній процес для навчання дітей з нормальним розвитком й учнів з особливими освітніми потребами;

- використовувати сучасні способи педагогічної взаємодії між усіма учасниками корекційно-освітнього процесу, зорієнтовані на ціннісне ставлення до дітей з ООП й інклюзивної освіти в цілому;

- використовувати ресурси, наявні в освітній організації для розвитку всіх дітей;

- «здійснювати професійну самоосвіту з питань спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком» [51, с. 78].

3. Шевців вважає, що «учитель інклюзивної школи повинен володіти високими показниками професійної соціальної адаптованості, лабільності, емпатійності, рефлексивності, а також вираженими перцептивними, комунікативними й організаторськими здібностями. Він може бути успішним при наступних базових особистісних характеристиках: досить гнучкий і толерантний; поважає індивідуальні відмінності; вміє слухати і застосовувати рекомендації членів колективу; згоден працювати в одній команді з іншими учителями; йому цікаві труднощі, і він готовий пробувати різні підходи» [171].

Слід визнати, що в нашій країні цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів початкової школи такого типу до цього часу не проводили. Вирішення широкого спектру нових завдань освітньої інклюзії вимагає перебудови всієї системи підготовки фахівців для освіти. Зокрема, у програми підготовки та перепідготовки доведеться ввести нові модулі зі спеціальних дисциплін, що будуть формувати готовність педагогів до адекватної партнерської взаємодії і креативної спільної діяльності не тільки у професійному співтоваристві, а й у всьому освітньому середовищі.

Припущення про необхідність інноватизації навчальних планів, згідно з якими здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи у ЗВО України, базується на особливостях професійної діяльності учителя початкової школи в умовах освітньої інклюзії. Розглянемо детальніше виокремлені особливості.

Необхідність учителю початкової школи формувати зміст, адаптувати компонувати навчальний матеріал з урахуванням комплексної діагностики індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного учня з ООП. Така діагностика носить як превентивний характер, так водночас організовується у вигляді моніторингу просування дитини по наміченому освітньому маршруту. Отримані у процесі діагностики і моніторингу результати дозволять педагогу оперативно вносити зміни у зміст навчального матеріалу, адаптувати його відповідно до особливих освітніх потреб і можливостей учня, а також підготувати різні його варіанти.

Наступною особливістю вважаємо *необхідність планування учителем початкової школи освітнього процесу відповідно до рекомендацій команди супроводу дитини з ООП*, запропонованих з урахуванням індивідуальних можливостей, освітніх потреб, а також динаміки розвитку учня і його просування в оволодінні передбачуваними компетенціями. Узгоджена комплексна діяльність команди супроводу дитини та її найближчого оточення (батьки або особи, які їх замінюють) дозволяє, з одного боку, максимально точно планувати освітній процес, з другого, – оперативно проводити необхідні корекційні заходи, орієнтуючись на реальний темп і якість навчальної діяльності кожної дитини.

Третьою особливістю професійної діяльності учителя початкової школи в умовах освітньої інклюзії є *багатоваріантність і багатовекторність педагогічних дій, детермінованих полісуб'єктністю інклюзивного освітнього простору, а також поліфункціональність педагогічних завдань, зумовлених змістом освітньої програми (індивідуального навчального плану (ІНП)) кожної дитини з ООП*. Саме учитель початкової школи є координатором освітнього маршруту дитини з особливими освітніми потребами, яку супроводжує група фахівців (асистент учителя, асистент дитини, дефектолог, психолог, соціальний педагог та ін.). Професійно-педагогічні рішення учителя початкової школи в умовах освітньої інклюзії повинні спиратись на консультативну допомогу від дефектолога, психолога, соціального педагога. Таким чином, педагогічна дія в умовах освітньої інклюзії, трансформована в пізнавальне завдання, зумовлене поліфакторністю впливів, що, безумовно, породжує багатовекторність перетворювального педагогічного акту й дозволяє оцінити існуючі / актуальні ресурси, умови, результати і сформулювати нове педагогічне завдання, рішення якого стосується на всіх учасників інклюзивного освітнього простору.

Крім того, до переліку особливостей професійної діяльності педагога в умовах освітньої інклюзії належить *необхідність урахування індивідуальних можливостей кожної дитини для участі в різних видах діяльності (групова, колективна, освітня, позанавчальна) в поєднанні зі створенням ситуації успіху*.

Така робота учителя початкової школи передбачає діагностику як академічних, так і соціальних компетенцій кожної дитини, її готовності і здатності до взаємодії і спілкування з іншими учнями, а також облік отриманих результатів в організації діяльності дітей. Водночас відзначимо, що зовнішня однорідність дитячого колективу в умовах освітньої інклюзії характеризується різноманітністю, що виявляється в різних характеристиках та особливостях, у тому числі і в фізичному і/або психічному розвитку. Це вимагає від вчителя початкової школи знання особливостей кожної дитини, позиціонування її можливостей.

Важливими для нашого дослідження вважаємо висновки Т. Джаман [52] стосовно виокремлення проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, до переліку яких авторка відносить:

- «недостатню розробленість теоретичних підходів до забезпечення системності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до виконання фахових функцій в умовах освітньої інклюзії;

- державні та галузеві стандарти підготовки фахівців з галузі знань 01 Освіта, стандарти закладу вищої освіти за спеціальностями 013 «Початкова освіта», Освітньо-професійна програма, навчальні плани та робочі програми навчальних дисциплін не спрямовані на підготовку майбутнього фахівця до роботи в умовах освітньої інклюзії і не враховують у повній мірі напрями цієї діяльності;

- недосконалість фахової підготовки учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії (у підготовці учителів початкової школи переважає знанневий підхід; питання, пов'язані з професійним навчанням дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, розкриваються у дисциплінах педагогічного циклу фрагментарно; має місце недостатній рівень міждисциплінарних зв'язків, практичної зорієнтованості фахових дисциплін; недостатня увага до організації самостійної роботи студентів; спостерігаємо

низький рівень комплексного планування і пролонгованого контролю процесу підготовки учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії);

– відсутність концептуального обґрунтування системи практико-орієнтованої професійної підготовки учителів початкової школи до зазначеної діяльності [52, с. 120]. Перелічені проблеми зумовлені, зокрема необхідністю реалізації учителями початкової школи в умовах інклюзії диференційованого різнорівневого визначення та формулювання освітніх результатів в єдиному інклюзивному освітньому просторі, зумовлених можливостями та особливими освітніми потребами дітей [52, с. 119]. Особливі потреби і різні можливості дітей визначають зміст і вимоги до освітніх результатів, а також підходів до визначення та оцінювання їх. У кожному конкретному випадку баланс між обсягом, глибиною, ступенем оволодіння академічними і соціально-особистісними компетенціями буде визначатися можливостями і потребами дитини та її найближчим соціальним оточенням.

В аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем освітньої інклюзії в Україні С. Альохіна зазначає, що

– «якість освітньої інклюзії в загальноосвітніх школах знаходиться на низькому рівні, школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), немає асистентів учителя, перевантажені шкільні психологи;

– актуальний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб;

– забезпеченість методичними матеріалами для початкової школи оцінюється на рівні 30%; мотивація вчителів загальноосвітніх шкіл до впровадження освітньої інклюзії низька через невідповідну зарплатню та перевантаження;

– спостерігається методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників, до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження» [6].

У працях Н. Ашиток [8], фіксуємо думку про те, що вагомою проблемою є недостатня готовність закладу вищої освіти до підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії [8, с. 9]. Отже, підготовка майбутнього вчителя початкової школи має мати професійну спрямованість, а кожен навчальний предмет повинна орієнтувати студента на майбутню роботу в умовах освітньої інклюзії, готувати його до виконання професійних функцій, до оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками [103].

За результатами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, на нашу думку, студенти повинні володіти розвиненими *мотиваційно-ціннісними якостями*:

- знати сутність освітньої інклюзії, її цілі і завдання, основні умови, бар'єри та ресурси;
- усвідомлювати філософію інклюзії, її цільові і ціннісні установки (визнавати цінність особистості дитини незалежно від ступеня тяжкості її порушень; володіти спрямованістю на розвиток особистості дитини з ООП в цілому, а не тільки на її результати в навчанні; усвідомлювати свою особисту відповідальність як носія культури за соціальний розвиток дітей з ООП; розуміти творчі принципи навчання дітей з особливими освітніми потребами; виявляти готовність до значних духовних, емоційних та енергетичних професійних затрат);
- володіти здатністю до емпатії, коректного й адекватного сприймання дітей з ООП;
- володіти розвиненими вміннями здійснювати психолого-педагогічний супровід сім'ї, яка виховує дитину з ООП дотримуючись принципу гуманізму;
- виявляти делікатність і тактовність до дитини з особливими освітніми потребами, дотримуватись конфіденційності про її особисті таємниці такої дитини та його сім'ї;
- виявляти педагогічний оптимізм стосовно дітей з ООП, вірити в ефективність їхньої освітньої діяльності, але не чекати результатів, що перевищують їхні можливості;

– володіти здатністю формувати у здорових дітей толерантне ставлення до ровесників з ООП;

операційно-діяльними якостями:

– систематичні знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей з ООП;

– здатність виявляти освітні потреби дітей з ООП, робити попередні прогнози їхнього розвитку за допомогою психолого-педагогічної діагностики та визначати основні напрямки корекційної роботи;

– розвинені вміння педагогічно правильно обирати й ефективно застосовувати у процесі організації спільного навчання здорових дітей і дітей з ООП сучасні методи і технології;

– здатність адекватно застосовувати методи організації корекційно-розвивальної роботи;

– вміння використовувати різні форми спільної діяльності здорових дітей і дітей з ООП (зокрема, ігри та вправи на розвиток сенсорики, моторики, психічних процесів і довільної психічної діяльності тощо);

– готовність вибудовувати процес включення дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхнього рівня інтелекту і зони найближчого розвитку у процесі навчання всього класу (наприклад, за такою схемою: індивідуалізовані завдання – переведення їх в розряд диференційованих – виконання завдань спільно з усіма дітьми тощо);

– здатність проектувати корекційно-розвивальне предметно-просторове середовище, що одночасно відповідає потребам здорових дітей і дітей з ООП;

– розвинені вміння модифікувати завдання з опорою на здорові системи сприйняття дітей з ООП та ін.;

рефлексивно-оцінними якостями:

– здатність розробляти, створювати і застосовувати індивідуальні адаптовані освітні програми для дітей з ООП, у тому числі різнорівневі завдання з включенням спочатку провідних, а потім усіх працюючих аналізаторських систем;

– вміння розробляти і реалізувати індивідуальні корекційно-освітні маршрути, засновані на принципах гуманізму і теоретичних знаннях у сфері корекційної педагогіки та спеціальної психології;

– вміння виконувати професійні функції в команді з різними фахівцями, яка забезпечує цілісний супровід дитини з ООП та ін.

Безперено, що готовність учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є складним феноменом, що відображає сукупність специфічних знань, вмінь, навичок та досвіду здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі. Проте згідно із Галузевим стандартом вищої освіти (спеціальність 013 «Початкова освіта») «вчитель початкової школи повинен володіти знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовувати їх під час виконання педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань, розвивати необхідні навчальні вміння й навички, всі форми мислення, виховувати любов до навчальної діяльності, залучати молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності тощо» [42]. Незважаючи на задекларовану в документі багатофункціональність учителя початкової школи не знаходимо вимог, що регулюють процес розвитку готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії. Отже проблеми інноватизації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які здобувають освіту за спеціальністю 013 «Початкова освіта», щодо розвитку здатності здобувачів освіти здатності ефективно працювати в умовах освітньої інклюзії залишається актуальним. Т. Джаман [52] вважає що, перелік традиційних фахових функцій педагога початкової школи в інклюзивному освітньому просторі розширюється низкою новітніх функцій, до переліку яких належить:

«корекційна (добір і проведення психолого-педагогічних заходів щодо виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей, їхньої адаптації та соціалізації);

діагностична (діагностика можливостей та потреб дитини);

рефлексивна (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень учнів, аналізу ефективності навчально-виховного процесу й пошуку способів його коригування);

інклюзивна (здійснення адаптації і модифікації навчальної програми відповідно до потенційних можливостей дитини з психофізичним порушенням; здатність до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти; вміння викладати предмети початкової школи дітям з особливими освітніми потребами)» [52, с. 120].

У процесі вивчення та аналізу наукової літератури встановлено, що сучасний освітній простір потребує від учителя початкової школи інноваційної поведінки, активності і трансформації у процесі здійснення педагогічної діяльності. Трансформація системи освіти й нові вимоги до професійної підготовки вчителя, у свою чергу, вимагають педагогів нової формації, тобто учителів, здатних працювати з нормотиповими дітьми та дітьми з особливими освітніми потребами. Така ситуація, на нашу думку, є закономірною, оскільки сучасний учитель початкової школи згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) повинен сприяти реалізації прав усіх дітей на отримання доступу до повноцінної освіти на всіх її рівнях з урахуванням інтелектуального й психічного розвитку. Водночас реалії професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчать про існування низки проблем, що перешкоджають вирішенню проблем формування готовності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Висновки до першого розділу

У розділі визначено теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Здійснено аналіз освітньої інклюзії як соціально-педагогічного феномена; висвітлено тенденції розвитку освітньої інклюзії за кордоном та в Україні; виокремлено вектори

дослідження проблеми підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії в педагогічних наукових розвідках сучасності.

Характерні ознаки освітньої інклюзії як соціально-педагогічного феномена визначено у ряді постулатів, зокрема: освітня інклюзія – це історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (поділ) і інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення) дітей з ООП в освітній процес ЗЗСО; освітня інклюзія як соціальний феномен, базується на філософських засадах визнання людини найважливішою цінністю, специфічних принципах інклюзії, суспільному «прийнятті» дітей з ООП повноцінними членами суспільства; інклюзія передбачає прилаштування освітнього простору до потреб дитини з ООП з урахуванням індивідуальних особливостей її розвитку; інклюзія як педагогічний процес базується на забезпеченні розвитку всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу; інклюзія як соціально-педагогічна ідеологія заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи рівне ставлення до всіх людей.

Здійснено аналіз змістового наповнення поняття «освітня інклюзія» та його характерних ознак, як соціально-педагогічного феномена. Результати цього аналізу дають підстави стверджувати про те, що дотепер однозначного тлумачення поняття «освітня інклюзія» немає. Представники існуючих концептуальних підходів розглядають освітню інклюзію як системне, динамічне явище. Освітню інклюзію інтерпретують двояко: і як педагогічний феномен, і як соціальний. З погляду соціальної політики освітня інклюзія спрямована на вироблення в суспільстві специфічної толерантної культури ставлення до дітей з ООП, створення умов, що забезпечують соціалізацію і максимальну самореалізацію дітей з інвалідністю. З педагогічної точки зору освітня інклюзія передбачає таку організацію освітнього процесу, за умов якої всі діти, незалежно від їх психічних, фізичних та інших особливостей розвитку, залучені в загальну систему освіти, тобто навчаються разом зі здоровими однолітками. Водночас обов'язковими умовами освітньої інклюзії є урахування особливих освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями, надання

специфічної педагогічної підтримки та корекційної допомоги. У педагогічних розвідках дослідників висловлюють думку про необхідність підготовки компетентних педагогів, здатних вирішувати професійні завдання в галузі навчання та надання корекційної допомоги дітям з ООП.

Конкретизовано перспективні тенденції розвитку системи інклюзивної освіти за кордоном, які можуть стати прогностичним вектором оновлення вітчизняної практики освітньої інклюзії: організація пропедевтичної практичної роботи здобувачів вищої освіти під час навчання у ЗВО в позанавчальний час; проведення діагностики особливих освітніх потреб дитини для оцінювання рівня її розвитку й розробки навчально-методичного забезпечення відповідно до її потреб.

До специфічних тенденцій розвитку освітньої інклюзії за кордоном, на нашу думку, доцільно віднести: орієнтацію на формування в освітній установі інклюзивної культури, в основі якої лежить прийняття дитини з ООП, а також філософії інклюзії в цілому; застосування в інклюзивній практиці різних технологій і стратегій підтримки дітей з ООП; координацію діяльності всіх учасників освіти, залучення батьків в інклюзивний освітній процес для максимальної допомоги дітям з ООП; спеціальну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; індивідуалізацію освітньої програми для включення дітей з ООП в освітній процес й розробку їхнього індивідуального плану навчання.

За результатами стану розвитку системи освіти України виокремлено деякі тенденції становлення інклюзивної освіти, зокрема: інституалізація концепту «освітня інклюзія» в педагогічній теорії та практиці; розробка методологічної й технологічної бази для забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього простору; інноватизація професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи спрямована на розвиток здатності організувати освітній процес в інклюзивному освітньому просторі; створення й реалізація методичних матеріалів для підвищення кваліфікації майбутніх учителів початкової школи щодо реалізації професійних функцій в

умовах інклюзії; запозичення провідного досвіду підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору зарубіжних країн.

Встановлено, що у реаліях професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи існують проблеми, які перешкоджають вирішенню проблем формування готовності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» до роботи в умовах освітньої інклюзії. До таких проблем відносимо: недостатню обґрунтованість теоретико-методологічних засад системності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії та відсутність у Державних та Галузевих стандартах підготовки фахівців з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 013 «Початкова освіта» основних норм і вимог до роботи майбутнього фахівця в умовах освітньої інклюзії тощо.

Зміст першого розділу відображено в таких публікаціях авторки :

[129, 130, 204, 194, 135, 138]

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

2.1. Готовність майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії та її компоненти, критерії і показники

В освітній практиці, у тому числі й інклюзивній, провідну роль відіграє педагог, від діяльності якого залежить ефективність проведених реформ, якісні зміни у підготовці майбутніх учителів початкової школи у галузі освітньої інклюзії. Перехід від традиційної системи навчання, покращення якості освітніх послуг, зокрема у роботі з дітьми з ООП, підвищує вимоги до професійних якостей майбутнього учителя початкової школи. При цьому важливо акцентувати на соціальній значущості і учителя початкової школи та важливості формування у нього готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії.

У контексті виконання завдання, що стосується виокремлення компонентів, критеріїв, показників та рівнів досліджуваної готовності необхідно уточнити зміст поняття «готовність». У вітчизняній науці обґрунтовано конкретні форми готовності, зокрема установка, готовність до трудової діяльності, готовність до навчання, готовність дітей до навчального процесу (Д. Ушинський [165] та ін.), готовність студентів до педагогічної діяльності (М. Захарчук [64] та ін.).

Незважаючи на популярність цього терміна, поняття «готовність» до виконання певної діяльності трактують неоднозначно. Ураховуючи особистісний підхід, одні науковці розглядають «готовність як стійку характеристику особистості [27; 74; 113 та ін.]. Інша когорта дослідників тлумачить «готовність» з позицій функціонального підходу, зокрема як певний психічний стан, необхідний для успішної реалізації діяльності. У ряді

досліджень підкреслюють, що «готовність» – це не лише передумова, а й регулятор діяльності. Вона діє постійно, її не потрібно щоразу формувати у зв'язку з виникненням необхідності вирішення поставленого завдання. Сутність готовності проявляється у безпосередньому зв'язку з розвитком і вдосконаленням властивостей особистості, необхідних для успішного виконання певної, зокрема й професійної, діяльності [6; 23; 67; 121 та ін.].

Резюмуючи сказане, видається можливим думати, що у наш час в науковій літературі дослідники виокремлюють два основних види готовності до діяльності – *тимчасово-ситуативну й довготривалу, стійку* – й вбачають у структурі психологічної готовності два різних за сутністю компоненти, – особистісний та виконавчий.

У зв'язку з ситуацією, що склалася в освітній системі, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях відзначають інтерес до проблем формування розвиненої здатності майбутніх учителів початкової школи до різних видів діяльності: саморозвитку, самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самореалізації. Значну увагу приділяють вивченню стану готовності до професійної діяльності, що зумовлює її результативність. Проблему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до психолого-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища досліджували О. Мартинчук [113], М. Порошенко [142], З. Шевців [171] та ін.

Однією з найскладніших компонентів готовності до діяльності в умовах освітньої інклюзії сучасні науковці вважають психологічну готовність. Дослідники по-різному ідентифікують цей стан, зокрема: психологічна готовність до педагогічної діяльності, готовність до вирішення педагогічних завдань, професійна готовність психіки майбутнього учителя початкової школи. Існують різні підходи до визначення психологічної готовності до діяльності, але багато науковців виходять із того, що готовність – складне синтетичне утворення, що складається з комплексу різноманітних, пов'язаних між собою елементів [11].

Виділення в психологічній готовності особистісних та виконавських компонентів слугує підставою для визнання єдності особистісно-діяльнісних компонентів готовності, що виявляє двоїстість її природи; оскільки, будучи характеристикою певного вчителя, вона спрямована на професійну діяльність. Психологічну готовність можна розглядати як таке утворення, що повідомляє системі «вчитель – професійне середовище» про інтенсивність, певну спрямованість, що дозволяє встановити певний зв'язок особистості із професією.

Аналіз літератури з цієї проблематики дозволив резюмувати, що переважно таку готовність розглядають в особистісно-діяльному аспекті. Одні дослідники вважають психологічну готовність складним утворенням, що містить когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові компоненти, а також сукупність професійних знань, умінь. Інші трактують готовність як складне особистісне утворення, що містить професійні якості, вміння та психічні стани. Деякі науковці вбачають вирішення проблеми у виділенні певних професійних функцій, виконання яких необхідне та достатнє для успішного виконання майбутніми учителями початкової школи професійних функцій. Дехто розробляє психологічну готовність на ідеях формування її діяльнісних компонентів [150].

Уваги заслуговує погляд на психологічну готовність крізь призму її суб'єктивної особистісної інтерпретації [67].

Здійснений аналіз наукової літератури дозволяє резюмувати, що готовність – це системний феномен, який потрібно розглядати з різних боків та на різних рівнях. На думку О. Іванашко, формування готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики містить такі особистісні характеристики, як: усвідомлений вибір варіантів власної професійної поведінки; здатність та готовність вибирати адекватні засоби та методи саморозвитку; організація педагогічної діяльності в умовах співпраці; вміння вільно орієнтуватися в системі прийомів та способів педагогічної діяльності тощо [67].

Водночас, категорія «готовність» є психологічною основою визначення стадій розвитку професіоналізму. Зазначимо, що стан готовності кристалізується поєднанням складників, які визначають різні рівні готовності, та посилюється у тому випадку, якщо педагог сам є активним суб'єктом процесу навчання й дослідником. Очевидно, провідною складовою готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є психологічна готовність, яку розглядають як комплексне утворення, як поєднання функціональних та особистісних компонентів, що забезпечують мотиваційно-сміслову готовність та здатність суб'єкта до роботи в умовах освітньої інклюзії; «психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини у полімотивованому просторі» [71]:

«у формі установок (як проєкції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), усвідомлених оцінок ситуації та поведінки, зумовлених попереднім досвідом;

у вигляді мотиваційної готовності;

у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації» (О. Кучерук [104], З. Ленів [109]).

Стійкість, стабільність та якість професійної діяльності педагога зумовлюються саме особливостями психологічної готовності до діяльності в умовах освітньої інклюзії. Психологічна готовність – це сукупність як внутрішніх, так і зовнішніх характеристик (наприклад, особисті якості педагога: інтелектуальні, мотиваційні, емоційно-вольові, професійно-ціннісні) особистості, що забезпечують готовність до професійної діяльності. Водночас психологічну готовність трактують як внутрішню впевненість і рішучість, стан мобілізації, що формується у процесі професійного навчання та забезпечує успішність діяльності. Психологічну готовність вважають й умовою ефективності професійної діяльності. Зміст психологічної готовності до діяльності визначають особливостями певної діяльності та професійно-важливими якостями, які спонукають, спрямовують, контролюють конкретну діяльність

Професійна готовність майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії – це рівень його знань та професіоналізму, що дозволяє приймати оптимальні рішення у конкретній педагогічній ситуації. За словами І. Садової [150], вищеназвану готовність презентують за допомогою спеціальних компетенцій, зокрема: організаційно-управлінських, освітніх та методичних. Кожен блок, як резюмує авторка, містить професійно важливі якості, які мають значний вплив на ефективність професійної педагогічної діяльності. Отже, професійна готовність є результатом професійної підготовки, якістю особистості і виступає регулятором успішної професійної діяльності.

Необхідною умовою досягнення високих освітніх результатів є професійна та психологічна готовність педагогів до діяльності в умовах інклюзивної практики [12]. Тому розгляд поняття готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є актуальним на етапі впровадження та розвитку освітньої інклюзії, як основного фактора успішності в управлінні процесом навчання осіб з ООП.

За результатами аналізу наукової літератури встановлено відсутність цілеспрямованих наукових пошуків у напрямі визначення компонентно-критеріального складу готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Так, Т. П'ятакова [121] виділила компоненти й критерії (усвідомлення необхідності інклюзивної педагогічної практики; готовність до подолання невдач; технологічна оснащеність; забезпеченість необхідними знаннями, вміннями, навичками; гнучкість мислення та поведінки залежно від ситуації; схильність до творчості та прогнозування шляхів досягнення потрібного педагогічного результату вже під час вибору стратегії впливу) готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії [121].

На думку А. Міненко, професійна готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є фундаментальною умовою успішного здійснення освітньої інклюзії, тому що у структурі окресленої якості кристалізуються вміння формувати соціальні компетентності

молодших школярів. Дослідник вважає, що це динамічна, інтегративна професійно-особистісна якість, яка характеризується наявністю установки, схильності та потреби у майбутніх учителів початкової школи спеціальних знань, умінь та навичок реалізації освітньої інклюзії. Крім того, професійна готовність проявляється у спрямованості свідомості майбутніх учителів початкової школи та здатності виконувати професійну діяльність щодо здійснення повноцінного навчання та виховання, дітей з ООП в умовах майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії [116].

Аналізуючи та узагальнюючи існуючі в науковій літературі напрацювання, що так чи інакше висвітлюють проблему структурних складників готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії [161], а також зіставляючи їх із сутністю корекційної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, резюмовано, що під готовністю слід розуміти систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навичок особистості, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії дітей з ООП у загальноосвітніх закладах.

Ураховуючи різні підходи у педагогіці та психології до визначення компонентів готовності, що готовність до педагогічної діяльності вчителя необхідно визначити за допомогою таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-практичного, рефлексивного.

У структурі готовності педагогів до моделювання інклюзивного освітнього середовища виділяють схожі компоненти, проте специфічність змісту кожного передбачає врахування особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У сучасних наукових працях К. Бовкуш [24], І. Демченко [49], Н. Зброєва [66], І. Калініченко [77], О. Мартинчук А. Міненко здійснено спробу визначити якісний зміст «компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії» [116].

Так, К. Бовкуш стверджує, що «у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти існує три етапи (підготовчий, основний і операційно-діяльнісний), й виділяє такі його компоненти: мотиваційний, ціннісний, знаннєвий, діяльнісний, рефлексивний» [24]. О. Мартинчук визначає такі компоненти «готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти:

– мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей із особливостями психофізичного розвитку;

– когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я й особливості побудови освітнього процесу, у якому вони беруть участь, знання щодо попередження кризових, екстремальних ситуацій та формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів педагогічного процесу;

– креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей із особливостями психофізичного розвитку, ураховуючи їхні спроможності;

– діяльнісний – складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій» [113].

І. Демченко вважає, що структурними компонентами готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є місіонерський, компетентнісний, саморегулятивний. Дослідниця переконана, що «дефініцію готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

доцільно репрезентувати у триєдиній формі: наявність покликання до обраного фаху (місіонерський компонент), високий рівень здатності виконувати функції професійної діяльності (компетентнісний компонент) та володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної підготовки та в реальній інклюзивно-педагогічній діяльності (саморегулятивний компонент)» [49].

Готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, на думку Ю. Бойчука, «становить собою структурно-функціональний комплекс із мотиваційно-ціннісним (позитивна мотивація до інклюзивної діяльності, якості інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я), когнітивно-операційним (наявність спеціальних інклюзивно-необхідних знань і вмінь, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення) та рефлексивно-оцінним (здатність до саморефлексії та самоуправління) компонентами» [49].

Структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому просторі у нашому дослідженні визначали за певними критеріями, що мають відповідні показники, які висвітлюють і розкривають зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. У спеціальних довідникових джерелах поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) трактують як ознаку, на підставі якої дають оцінку певному явищу, дії [154, с. 83]. Більшість науковців характеризують критерії як ознаку, за якою визначають компоненти досліджуваного явища. Так, В. Беспалько зазначає, що критерій має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, тому, у ньому повинна бути чітко відтворена природа вимірювального об'єкта і динаміка змін явища, що окреслюється критерієм. Науковець наголошує на тому, що процес визначення критеріїв і показників вимагає враховувати такі особливості: розробка критеріїв і показників впливає з мети дослідження; сформовані критерії відображають ознаки, що властиві предмету, який вивчається незалежно від волі та свідомості суб'єкта; ознаки мають бути сталими, мають повторюватись і відображати

сутність явища; система взаємопов'язаних ознак розкриває основний зміст критеріїв.

Під поняттям «критерій» С. Гончаренко розуміє «певну якість, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння, виявляють сформованість і рівень прояву певних показників» [43, с. 93].

Педагогічна теорія і практика окреслює загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв, що зводяться до таких постулатів: «критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного процесу; критерії повинні розкриватися за допомогою показників, за якими можна свідчити про більший або менший ступінь прояву цього критерію; вони повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного» [101].

І. Дичківська вважає, що «критерій є показником, властивості (якості) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом» [53, с. 344].

Погоджуємося з визначенням О. Комар, яка зазначає, що «за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджується» [94].

Близьким до розуміння критерію є поняття «показник», яке визначають як: «ознаку чого-небудь, доказ, свідчення; певні дані за результатами роботи, процесу» [122, с. 149]; дані про досягнення в чому-небудь [154, с. 211]. Дотичне трактування окресленого поняття знаходимо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови [31, с. 1024]. Однак, критерій є більш широким терміном, ніж показник, і як «характеристика педагогічного явища чи об'єкта, може мати кілька чи навіть багато показників» [115, с. 156]. Показники є складовими критерію.

У контексті нашого дослідження більш ґрунтовно важливо проаналізувати сутність кожного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії відображає усвідомлення соціальної значущості спільного навчання та виховання дітей з ООП в умовах загальноосвітнього закладу, вибудовування стосунків суб'єктів освітнього середовища, усвідомлення соціальної значущості результатів педагогічної праці, потребу та інтерес майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, здатність до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Критерієм цього компонента є мотивація здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Показниками мотиваційно-ціннісного компонента вважаємо:

1) сформованість пізнавального інтересу до майбутньої фахової діяльності (запитання студентів до викладача, характер їх і спрямованість, участь в обговореннях проблемних аспектів на семінарах, повнота відповідей, хід міркувань, посилення на різні джерела, самостійність суджень);

2) сформованість потреби оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для формування компетентностей школярів в умовах інклюзивного освітнього простору;

3) стійке прагнення до фахового зростання в майбутній професійній діяльності.

Отже, основою мотиваційно-ціннісного компонента є мотивація, що становить собою сукупність мотивів, які є фундаментом діяльності суб'єкта і визначають її спрямованість, яка окреслюється потребою самоактуалізації та спрямованістю на реалізацію суб'єктом особистісного потенціалу.

Когнітивний складник готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії характеризується:

– наявністю системного бачення майбутніми учителями початкової школи процесу моделювання інклюзивного освітнього середовища для формування соціальних компетентностей школярів;

– здатністю майбутніх учителів початкової школи інтегрувати знання з різних наукових сфер (медицини, педагогіки та корекційної педагогіки, психології та спеціальної психології);

– володіння технологією роботи із планування та проєктування змісту освіти молодших школярів в умовах освітньої інклюзії;

– розвинуеною здатністю майбутніх учителів початкової школи до застосування діагностичних, корекційних, просвітницьких та консультаційних педагогічних технік;

– здатністю урахувувати особливості психофізичного розвитку учнів з ООП;

– наданням своєчасної психолого-педагогічної допомоги та підтримки учням з ООП під час уроку;

– володінням різноманітними освітніми техніками та технологіями організації освітньої діяльності школярів в умовах інклюзивного освітнього простору.

Критерієм сформованості когнітивного компонента досліджуваної готовності є глибина і системність загальнопедагогічних та спеціальних знань майбутніх учителів початкової школи.

До показників когнітивного критерію віднесено:

1) опанування майбутніми учителями початкової школи необхідними загальнопедагогічними знаннями з теорії, методики та практики інклюзивної освіти;

2) коректне володіння спеціальними технологіями роботи з дітьми в умовах освітньої інклюзії;

3) усвідомленість, стійкість і розуміння фахової інформації (самостійність суджень, доведення сутності окремих положень, порушення проблемних питань).

Крім обсягу теоретичних знань, слід ураховувати і якість знань, яка в педагогіці має такі характеристики: «повнота, глибина, гнучкість, оперативність, системність, конкретність, узагальненість» [43, с. 137]. На основі цих знань формують теоретичну компетентність, тобто розуміння сутності процесів, явищ, фактів та ін. і відповідно – вміння проєктувати та реалізовувати діяльність, адекватно використовуючи вивчений теоретичний матеріал.

Операційно-практичний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії передбачає володіння розвиненими вміннями організувати психолого-педагогічне супроводження освітньої інклюзії; визначати та раціонально застосовувати шляхи та способи корекції порушень психофізичного розвитку дітей з ООП для формування їхніх освітніх компетентностей, а також своєчасно та результативно проводити роботу з розвитку особистості дитини; вміння формувати досвід поведінки та адекватного ставлення дітей до навколишньої дійсності; здатністю адекватно реагувати на перетворення в системі спеціальної освіти в Україні, у вмінні управляти собою в конкретних ситуаціях, що, у свою чергу, позначається на здібностях майбутніх учителів початкової школи до саморегуляції (здатності регулювати, тобто коригувати свій емоційний стан), здатності здійснювати пошук нових форм, методів, підходів для вирішення складних ситуацій.

Критерієм операційно-практичного компонента є визначення студентами особистісно й професійно важливих і значущих умінь і навичок необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії. Показниками сформованості цього критерію вважаємо:

1) розвинені уміння вирішувати професійно спрямовані змодельовані ситуативні завдання з урахуванням особливостей інклюзивного освітнього простору;

2) володіння загальнопедагогічними й спеціальними професійними вміннями;

3) розвиненість індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього учителя початкової школи (емпатія, конгруентність,

толерантність, спостережливість, зосередженість, педагогічна імпровізація та ін.).

Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії передбачає володіння розвиненою здатністю здійснювати своєчасну оцінку того, що відбувається, і проявляється в умінні бачити свої можливості в ході здійснення всього процесу психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах освітньої інклюзії; вмінням здійснювати самооцінку готовності до інновацій; соціально-педагогічною спрямованістю, що акумулює такі особистісні якості: емпатійність, делікатність, тактовність, гуманність, розвинена психологічна компетентність, організаторські та комунікативні здібності тощо; сформованість соціального інтелекту (тобто здатності адекватно сприймати та аналізувати соціальні ситуації та поведінку інших людей).

Критерієм рефлексивного компонента є здатність майбутніх учителів початкової школи до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів упровадження власних методичних проєктів, спрямованих на роботу в умовах освітньої інклюзії.

Показниками цього критерію вважаємо:

- 1) здатність до аналізу результатів власної освітньої діяльності, що передбачає корекцію власного освітнього рівня;
- 2) адекватну самооцінку розвиненості професійно важливих якостей (емпатійність, делікатність, тактовність, гуманність та ін.);
- 3) розуміння важливості використання творчих методик для роботи в умовах освітньої інклюзії.

В основі особистісної характеристики майбутнього учителя початкової школи лежить здатність функціонувати в соціальному середовищі, у сфері міжособистісних взаємин, у системі «людина – людина», де професіонал несе величезну відповідальність як за конкретну людину, так і за стан колективу, у якому він працює, і суспільства в цілому. До пріоритетних особистісних

якостей майбутнього учителя початкової школи в умовах освітньої інклюзії відносимо:

– гуманізм – орієнтованість на людину як на найвищу цінність, що відображається в різних формах, найбільш загальною з яких є альтруїзм;

– співчуття – ставлення людини до інших людей, яке ґрунтується на визнанні законності їхніх інтересів і знаходить відображення в розумінні їхніх почуттів, наданні їм моральної підтримки, а також готовність сприяти здійсненню їх намірів;

– високу позитивну самооцінку (високий ступінь прийняття себе), що містить: очікування позитивного ставлення партнера в міжособистісній взаємодії; високий ступінь адаптованості (відкритість у спілкуванні, здатність прийняти і зрозуміти норми, цінності та спосіб життя іншої людини, вміння контролювати свою поведінку (емоційну, мовленнєву та ін.)), здатність відстоювати свої переконання у різних життєвих обставинах і ситуаціях спілкування, не піддаватись маніпулятивним впливам співрозмовників, здатність створювати і підтримувати емоційний комфорт у ситуаціях міжособистісного спілкування.

Ураховуючи вищесказане, встановлено рівневі характеристики актуального стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. У сучасній науковій літературі питання рівнів готовності до професійної діяльності залишається дискусійним, виділяють від трьох до п'яти відповідних рівнів.

У нашому дослідженні взято за основу чотирирівневу класифікацію. Ураховуючи співвідношення та ступінь вияву вищеназваних показників, сформованість готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії визначали за високим, достатнім, задовільним і низьким рівнями. Акцентуючи увагу на сформованості кожного з чотирьох складників готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, схарактеризуємо ознаки кожного рівня.

Високий рівень готовності має такі ознаки:

– за *мотиваційно-ціннісним* критерієм: високий рівень стійкості пізнавального інтересу до роботи в умовах освітньої інклюзії; у майбутніх учителів початкової школи сформована потреба в оволодінні відмінними професійними знаннями, уміннями та навичками; вони усвідомлюють сенс і значущість проблеми формування соціальних і освітніх компетентностей в учнів початкової школи в умовах освітньої інклюзії;

– за *когнітивним* критерієм майбутні учителі початкової школи виявляють: глибокі, стійкі, міцні знання загальнопедагогічних та спеціальних основ навчання учнів початкової школи в умовах освітньої інклюзії; коректне володіння спеціальними технологіями організації освітньої діяльності школярів в умовах освітньої інклюзії;

– за *операційно-практичним* критерієм майбутні учителі початкової школи характеризуються: високим рівнем умінь вирішувати професійно спрямовані проблемні ситуації з особливостями освітньої інклюзії, які не мають загальноприйнятого вирішення; розвиненими педагогічними вміннями і навичками роботи в інклюзивному освітньому просторі;

– за *рефлексивним* критерієм майбутній учитель початкової школи характеризується здатністю аналізувати результати власної професійно-педагогічної діяльності; умінням планувати процес роботи в умовах освітньої інклюзії; адекватною самооцінкою методичної цінності власних розробок фрагментів уроку; високим рівнем розвитку особистісних якостей педагога.

Достатній рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії характеризується:

– за *мотиваційно-ціннісним* критерієм: опосередкованим (ситуативним) пізнавальним інтересом майбутніх учителів початкової школи до опанування основами майбутньої фахової діяльності, тобто вони усвідомлюють сенс і значущість проблеми роботи в умовах освітньої інклюзії для суспільства; у студентів потреба в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками зумовлена одержанням диплома про вищу освіту;

– *за когнітивним критерієм:* загальнопедагогічні та спеціальні професійні знання з теорії, методики та практики організації освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища оцінюють оцінкою «добре», але не вибудовані в систему; у майбутніх учителів початкової школи присутня освітня активність, проте вона виявляється лише за необхідності (отримання позитивної оцінки, складання іспиту тощо);

– *за операційно-практичним критерієм:* майбутні учителі початкової школи виявляють достатній рівень професійних умінь, використовують їх на практиці для вирішення складних фахових завдань, що стосуються організації процесу роботи в умовах освітньої інклюзії, проте не завжди здатні відтворити всі етапи застосування інноваційних технологій педагогічної роботи з дітьми з ООП;

– *за рефлексивним критерієм:* майбутні учителі початкової школи володіють достатнім рівнем розвитку індивідуально-психологічних особливостей, особистісних якостей учителя, які впливатимуть на результативність майбутньої професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії, однак, аналізуючи результати своєї освітньо-професійної діяльності, лише інколи працюють над помилками;

Задовільний рівень характеризується:

– *за мотиваційно-ціннісним критерієм:* майбутні учителі початкової школи виявляють слабкий рівень пізнавального інтересу (виявляється епізодично або взагалі відсутній); майбутня професійна педагогічна діяльність в умовах освітньої інклюзії не викликає інтересу та зацікавленості, а відтак і прагнення вчитися; потреба в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками має ситуативний характер;

– *за когнітивним критерієм:* загальнопедагогічні та спеціальні фахові знання несистематизовані, поверхові й оцінюються на «задовільно»;

– *за операційно-практичним критерієм:* майбутнім учителям початкової школи важко вирішувати професійно спрямовані проблемні ситуативні

завдання з урахуванням особливостей процесу роботи в умовах освітньої інклюзії без допомоги викладача;

– за *рефлексивним критерієм*: особистісні якості майбутнього учителя початкової школи малорозвинені; студенти здатні до саморозвитку, зокрема поповнення власних педагогічних знань, лише за умови зовнішнього примусу.

Низький рівень відображає наявність менше половини показників від загального числа тих, що розкривають сформованість кожного компонента, або їхню відсутність.

Отже, виокремлені компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є загальними орієнтирами, що дають змогу визначити ефективність їх у процесі педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії.

2.2. Організація діагностичної роботи щодо встановлення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

З метою встановлення реальної готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзії нами проведено діагностування даної якості під час експериментальної роботи. Тому одним із найбільш важливих складових науково-педагогічного пошуку є експериментальне дослідження – найголовніший спосіб одержати нові наукові знання за допомогою експерименту (від лат. – *experimentum* – спроба, дослід) – науково проведений дослід або спостереження за явищем у певних умовах, що дозволяє спостерігати за його ходом, керувати ним, відтворювати його кожного разу при повторенні первинних умов. Від звичайного пасивного спостереження експеримент відрізняється активним впливом дослідника на явище, що вивчається [102, с. 108]. Підтримує цю думку С. Вітвицька, зазначаючи, що «в умовах експерименту фактор, яким дослідник планомірно маніпулює, називається активним, а ті, що залишилися незмінними – пасивними» [34, с. 50]. Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що

педагогічний експеримент представлений у наукових дослідженнях як комплекс засобів, методів, що забезпечують науково-доказову та об'єктивну перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези.

Так, О. Комар вважає експеримент методом наукового пізнання, що полягає в цілеспрямованому вивченні будь-якого явища дійсності в контрольованих і спрямовуваних умовах. Виконуючи функцію критерію істинності наукового пізнання, експеримент служить основою перевірки гіпотез та передбачень теорії [94].

Отже, експеримент – такий метод наукового емпіричного дослідження, який передбачає втручання в природні умови існування предметів та явищ або відтворення певних частин предметів та явищ у спеціально створених умовах.

У соціальні науки, включаючи і педагогіку, експериментальний метод прийшов з природничих наук, у яких найпопулярнішим видом експерименту був і залишається лабораторний експеримент, який закріпився також і в науках про людську поведінку, людську діяльність. Однак, у соціально-гуманітарних дослідженнях, у тому числі і науково-педагогічних, експеримент набув і цілого ряду специфічних особливостей і функцій. Лабораторний, або істинний, експеримент є методом перевіри теоретичної гіпотези, який застосовують в умовах максимального контролю над рівнем впливу незалежної змінної та ізоляції цього впливу від стороннього зовнішнього втручання, з точки зору гіпотези, яка перевіряється змінними. Експериментальний контроль та ізоляція дозволяють відкинути інші можливі пояснення ефекту, що спостерігається – конкурентні гіпотези.

Важливою умовою обґрунтованості, валідності результатів, отриманих у лабораторному експерименті, є можливість достовірного виміру залежної змінної. Тоді як валідність і надійність, тобто обґрунтованість висновків експериментального дослідження, забезпечуються принципами планування експерименту:

- контролем за рівнем незалежної змінної;
- ізоляцією основного ефекту від впливу сторонніх факторів;

– багаторазовим відтворенням отриманих результатів, що дозволяє нівелювати випадкові зміни результату окремих випробувань, пов'язаних із несистематичними чи випадковими впливами.

Велика ж частина експериментів у соціальних науках, у тому числі в педагогіці, як зазначають дослідники відбувається в умовах, коли вищезазвані принципи неможливо реалізувати повністю. Це зумовлює певну умовність результатів усіх педагогічних експериментів. Крім того, практично всі явища педагогічної реальності, які розглядають як об'єкти вивчення, мають особистісну зумовленість. Унаслідок цього педагогічне дослідження практично неможливо ізолювати від впливу різноманітних суб'єктивних факторів.

Важливо, що експериментальна робота дозволяє «встановити характер зв'язків між різними компонентами педагогічного процесу, між факторами, умовами та результатами педагогічного впливу; порівняти ефективність різних факторів або змін у структурі процесу та вибрати найкраще для цих умов поєднання; виявити необхідні умови для реалізації певного комплексу завдань відомими засобами; виявити особливості перебігу процесу за нових умов» [115, с. 189].

Для поглибленого і цілеспрямованого вивчення досліджуваної проблеми проведено експериментальне дослідження, яке складалося з чотирьох етапів: теоретико-діагностувального (2019-2020 н. р.), констатувального (2020-2021 н. р.), формувального (2021-2022 н. р.) та порівняльно-аналітичного (2022-2023 н. р.) (рис. 2.1.).

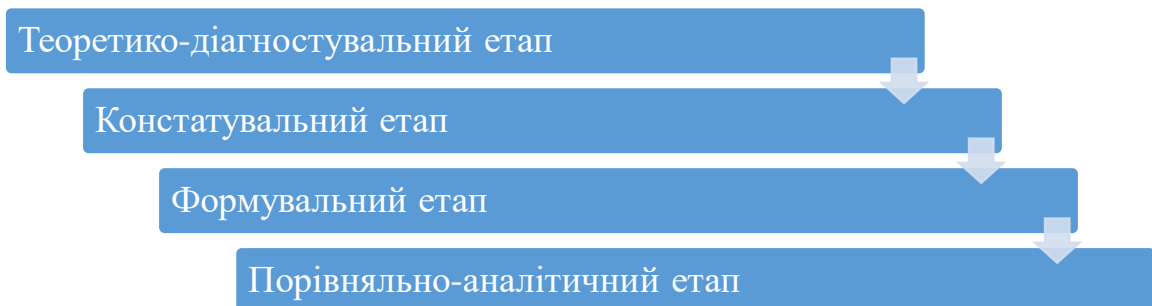


Рис. 2.1. Структура педагогічного експерименту підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Для проведення констатувального етапу експериментального дослідження визначали його мету і завдання, що зазвичай рекомендують науковці [160], та вихідні дані для подальшого дослідження. Відповідно до мети на констатувальному етапі експериментального дослідження визначали початковий стан сформованості всіх складників готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у тих здобувачів вищої освіти, яких в подальшому розподілили на контрольні (КГ) та експериментальні групи (ЕГ).

Упродовж констатувального етапу дослідження здійснено такі дослідницькі кроки:

- конкретизовано складники (компоненти, критерії, показники та рівні) готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;

- узагальнено чинні й розроблено авторські діагностичні матеріали для вимірювання стану сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;

- проведено констатувальний етап експерименту.

Головною метою проведення цього етапу було встановлення актуального рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Учасниками діагностичних процедур стали здобувачі вищої освіти таких ЗВО: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Загалом до окресленого підетапу дослідження було залучено 345 майбутніх учителів початкової школи.

Розподіл учасників діагностики репрезентовано в таблиці 2.1.

Кількість майбутніх учителів початкової школи, які брали участь у дослідженні на діагностично-констатувальному етапі

Назви закладів вищої освіти	Кількість студентів (КС)
1. Український державний університет імені Михайла Драгоманова	75
2. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка	66
3. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	69
4. Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»	50
5. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	85
<i>Всього студентів</i>	<i>345</i>

Для здійснення математично-статистичних розрахунків на всіх етапах дослідної роботи використовували п'ятибальну шкалу. Під час діагностики встановлено різний рівень розвитку показників окресленого феномена, проте низького рівня не діагностовано. Відтак застосовували чотири шкали для опису сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії:

- 5 балів – високий рівень;
- 4 бали – достатній рівень;
- 3 бали – задовільний рівень;
- 2 бали – низький рівень.

Крім того обчислювали середній показник (СП), з метою застосування його у подальших математичних розрахунках. Під час діагностування застосовували пакет діагностичних матеріалів (Додаток А, Б, В, Г).

Так, для діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії застосовано сукупність діагностичних методик (Додаток А), зокрема:

методику для діагностики освітньої мотивації студентів (модифікована автором за А. Реаном), тест «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича), тест Гілфорда «Соціальний інтелект», методику діагностики поведінки особистості в конфліктній ситуації та ін.

За результатами діагностики встановлено, що високий рівень стійкості пізнавального інтересу до роботи в умовах освітньої інклюзії, сформовану потребу в оволодінні відмінними професійними знаннями, уміннями та навичками та усвідомлення сенсу і значущості проблеми формування соціальних компетентностей учнів початкової школи в умовах освітньої інклюзії демонструють 28,95% опитаних студентів; 45,01% здобувачів освіти виявили опосередкований пізнавальний інтерес до опанування основ майбутньої фахової діяльності. Потреба в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками у студентів цієї групи зумовлена бажанням отримати диплом про вищу освіту. 26,04% майбутніх учителів початкової школи володіють задовільним рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності, оскільки майбутня професійна педагогічна діяльність в умовах освітньої інклюзії не викликає у них інтересу та зацікавленості, а відтак і прагнення вчитися.

Узагальнені результати діагностування мотиваційно-ціннісного критерію за кожним показником відображено в таблиці 2.2.

За результатами діагностики 27,85% здобувачів вищої освіти демонструють глибокі стійкі, міцні знання загальнопедагогічних та спеціальних основ навчання учнів початкової школи в умовах інклюзивного освітнього середовища й коректне володіння спеціальними технологіями організації освітньої діяльності школярів в умовах освітньої інклюзії; 44,78% – продемонстрували достатній, 27,41% – задовільний рівень розвитку професійних знань, необхідних для організації процесу роботи вчителя початкової школи в умовах освітньої інклюзії.

Таблиця 2.2

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного критерію за кожним показником

Показники	Рівні сформованості								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Перший показник	89	26,04	153	43,01	100	28,95	2	1,82	3,92
Другий показник	101	29,85	148	43,92	89	26,04	1	0,91	3,88
Третій показник	100	28,95	153	43,01	104	32,4	1	0,91	3,91
Загальні результати	95	28,95	154	45,01	92	26,04	1	0,91	3,93

Умовні позначення : КС – кількість студентів; СП – середній показник сформованості певного критерію і загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Узагальнені результати діагностування за когнітивним критерієм з урахуванням кожного показника відображено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати діагностування за когнітивним критерієм

Показники	Рівні сформованості								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Перший показник	101	29,85	148	43,92	89	26,04	1	0,91	3,92
Другий показник	95	27,48	148	42,92	101	26,4	1	0,91	3,94
Третій показник	100	28,95	153	43,01	89	26,04	2	1,82	3,89
Загальні результати	95	27,48	153	44,78	95	27,41	1	0,91	3,92

Умовні позначення : КС – кількість студентів; СП – середній показник сформованості певного критерію і загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

З метою вивчення стану сформованості оцінно-практичного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії застосовували професійно зорієнтовані ситуативні завдання (Додаток В).

Аналіз результатів освітньої діяльності здобувачів вищої освіти дає підстави стверджувати про те, що: 27,48% майбутніх учителів володіють розвиненими вміннями вирішувати професійно спрямовані проблемні ситуації, які не мають загальноприйнятого вирішення, з урахуванням особливостей освітньої інклюзії; 42,92% здобувачів освіти здатні застосовувати професійні уміння на практиці в нестандартних умовах для вирішення складних фахових завдань, однак не завжди здатні відтворити всі етапи застосування інноваційних технологій педагогічної роботи з дітьми з ООП; 29,60% опитаних здобувачів вищої освіти відчують труднощі у вирішенні професійно спрямованих проблемних ситуативних завдань без допомоги викладача.

Узагальнені результати діагностування за оцінно-практичним критерієм за кожним показником відображено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати діагностування за оцінно-практичним критерієм

Показник	Рівні сформованості								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Перший показник	100	28,95	153	43,01	89	26,04	2	1,82	3,95
Другий показник	92	25,48	153	44,18	99	29,41	1	0,91	3,90
Третій показник	90	27,09	152	42,03	100	28,95	2	1,82	3,92
Загальні результати	95	27,48	148	42,92	102	29,60	1	0,91	3,93

Умовні позначення : КС – кількість студентів; СП – середній показник сформованості певного критерію і загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Для встановлення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за рефлексивним критерієм

використовували такі діагностичні засоби: методику «Самооцінка особистості» (за О. Мотковим), анкету для виявлення особистісних уявлень про образ ідеального учителя початкової школи, методику «Діагностика особистісної креативності» за Є. Тунік (Додаток Г).

Узагальнені результати діагностування за рефлексивним критерієм відображено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати діагностування за рефлексивним критерієм

Показник	Рівні сформованості								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Перший показник	86	25,05	159	45,95	98	27,18	2	1,82	3,91
Другий показник	95	27,41	153	44,18	96	27,85	1	0,91	3,94
Третій показник	98	27,18	148	42,92	98	28,56	1	0,91	3,92
Загальні результати	94	26,40	151	42,65	96	30,95	1	0,91	3,93

Умовні позначення : КС – кількість студентів; СП – середній показник сформованості певного критерію і загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

За результатами діагностування встановлено, що: 26,40% здобувачів вищої освіти володіють сформованими вмінням планувати процес роботи в умовах освітньої інклюзії; адекватною самооцінкою методичної цінності власних розробок фрагментів уроку; високим рівнем розвитку особистісних якостей педагога; 42,65% опитаних мають достатній рівень розвитку індивідуально-психологічних особистісних якостей учителя, які детермінують результативність майбутньої професійної діяльності у початковій школі; 30,95% здобувачів вищої освіти мають задовільний рівень розвитку здатності до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів впровадження власних методичних проєктів, спрямованих на роботи в умовах освітньої інклюзії.

Узагальнюючі результати констатувального етапу дослідження презентовано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Результати констатувального етапу експериментального дослідження

Критерії	Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії								Середній бал(СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Мотиваційно-ціннісний	100	28,95	153	43,01	89	26,04	2	1,82	3,92
Когнітивний	96	27,85	153	44,18	95	27,41	1	0,91	3,88
Оцінно-практичний	95	27,48	148	42,92	101	26,4	1	0,91	3,91
Рефлексивний	91	26,4	147	42,65	107	30,95	0	0	3,97
Загальні результати	95	27,27	136	39,09	113	32,33	1	0,91	3,93

Умовні позначення : КС – кількість студентів; СП – середній показник сформованості певного критерію і загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Отже, результати констатувального етапу експерименту свідчать про необхідність оновлення, систематизацію й технологізацію професійної підготовки студентів цієї спеціальності для цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, оскільки лише 27,27 % здобувачів вищої освіти продемонстрували високий і 39,09 % – достатній, а 32,3 % – задовільний та 0,91 % – низький рівень досліджуваної готовності.

Висновки до другого розділу

У розділі визначено структуру готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; висвітлено логіку проведення експериментальної роботи та встановлено реальний рівень

сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; здійснено діагностику готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Конкретизовано компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, рефлексивний), критерії (мотивація здобувачів вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору в процесі майбутньої професійної діяльності; глибину і системність загальнопедагогічних та спеціальних знань майбутніх учителів початкової школи; визначення студентами особистісно й професійно важливих і значущих умінь і навичок, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії; здатність студента до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів впровадження власних методичних проєктів, спрямованих на організації роботи учнів в умовах освітньої інклюзії), показники сформованості готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями (високим, достатнім, задовільним, низьким).

Для поглибленого і цілеспрямованого вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи роботи в умовах освітньої інклюзії провели констатувальний етап експериментального дослідження на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка; Вінницького державного педагогічноо університету імені Михайла Коцюбинського; Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» університет; Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Загалом до цього етапу дослідження було залучено 345 майбутніх учителів початкової школи.

Під час підготовки до констатувального експерименту при визначенні компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-практичного, рефлексивного) і критеріїв (мотивація студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору у контексті майбутньої професійної діяльності) передбачено основні соціальні характеристики сучасного вчителя початкової школи (здатність функціонувати в соціальному середовищі, міжособистісні взаємини у системі «учитель – учень», відповідальність за кожного учня, за стан колективу тощо. Пріоритетними особистісними якостями майбутнього учителя початкової школи в умовах освітньої інклюзії вважають гуманізм, альтруїзм, співчуття, моральну підтримку учнів, а також готовність сприяти здійсненню їхніх намірів; високу позитивну самооцінку, високий ступінь адаптованості, здатність створювати і підтримувати емоційний комфорт у ситуаціях міжособистісного спілкування).

Для виконання завдань дослідження було організовано констатувальний етап педагогічної розвідки, головною метою проведення якого було встановлення актуального рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Упродовж констатувального етапу дослідження здійснено такі дослідницькі етапи: конкретизовано складники (компоненти, критерії, показники та рівні) готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; узагальнено існуючі й розроблено авторські діагностичні матеріали для вимірювання стану сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; проведено констатувальний етап експерименту.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про необхідність вдосконалення, систематизації й технологізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти цієї спеціальності для цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, оскільки лише 27,27 % студентів мають високий,

39,09 % – достатній, 32,3 % – задовільний, 0,91 % – низький рівень готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії.

У наступному розділі маємо за мету теоретично обґрунтувати педагогічні умови і розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. А також експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Зміст другого розділу відображено в таких публікаціях авторки :

[125, 126, 129, 130, 134, 136, 137, 186]

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

3.1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

В умовах модернізації освіти, де пріоритетним напрямом вважають освітню інклюзію дітей з ООП. Сучасна педагогіка відчуває потребу в інтеграції знань про людину та її розвиток, у визначенні особливостей її функціонування в соціумі, освіти та саморозвитку. У контексті дослідження для всебічного вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії використано метод педагогічного моделювання.

Зіставляючи терміни «проєктування» та «моделювання» дійшли висновку, що проєкт як система є підсистемою моделі, та навпаки, саме проєктування може складатися з дрібніших моделей. На думку І. Дичківської найбільш повним є визначення поняття «моделювання», що акумульовано у працях Г. Суходольського, який розуміє його «як процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється у різних аспектах та різними засобами» [53, с. 21].

О. Комар вважає, що моделювання – це матеріальне чи уявне, ізоморфне імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), у яких відтворюються принципи організації та функціонування системи [87]. Вивчення моделі дозволяє отримати нове знання, нову цілісну інформацію про об'єкт. К. Бовкуш [24] переконана, що моделювання освіти означає дослідження внутрішньоособистісних та міжособистісних процесів та станів за допомогою створення їхніх реальних (фізичних) чи ідеальних моделей [24].

О. Мартинчук [113] доводить, що моделювання – це дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних та концептуальних характеристик та окремих «сторін» освітнього процесу в межах типово визначеного соціокультурного простору освіти [113]. Моделювання забезпечує цілеспрямованість та системність управління інноваційними процесами. Таким процесом у контексті дослідження вважаємо підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Ураховували, що моделювання є оптимальним засобом досягнення позитивних результатів у процесі підготовки педагогів до інноваційної професійної діяльності, оскільки дозволяє об'єднати емпіричні та теоретичні аспекти вивчення проблеми в експериментальному дослідженні, а також поєднувати експеримент із побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій. Тобто, моделювання – це процес побудови, вивчення та застосування моделей.

Отже, поняття «модель» має безліч смислових значень:

- концептуальний інструмент, орієнтований на управління процесом, що моделюється, або явищем (З. Шевців [171]);
- «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, що відображає та відтворює у простому та узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта» (В. Монахов [58]);
- зменшена чи збільшена подоба реальних об'єктів;
- відображення фактів, речей у вигляді більш наочної матеріальної структури певної галузі (Т. Кристопчук [103]).

Уваги заслуговує підхід Т. Джаман, [52], яка вважає, що модель відображає предмет через сукупність цілеспрямованих дій суб'єкта, до яких належать: конструювання моделі, експериментальний та (або) теоретичний аналіз моделі, зіставлення результатів аналізу з характеристиками оригіналу,

виявлення розбіжностей між ними, коригування моделі, інтерпретація отриманої інформації, практична перевірка результатів інформації [52].

У цьому випадку мають на увазі процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Так, І. Демченко [51], детально вивчивши процес моделювання, визначила різні підходи щодо застосування окресленого методу у межах дослідно-експериментальної роботи. Дослідниця відзначає, що підходи до типології моделей, виділені М. Вартофським, можна застосувати в теорії педагогічного моделювання. Так, результатом загальнонаукового підходу до моделювання стало те, що всі існуючі типи моделей ранжуються залежно від ступеня зобов'язань, тобто здатністю репрезентувати сутнісні характеристики об'єкта. Результатом узагальненого підходу стало системне моделювання, об'єктами якого виступають складні соціально-економічні явища і процеси.

У межах нашої наукової розвідки виокремлено основні концептуальні положення, які лежать в основі педагогічного моделювання:

- визначення функції об'єкта, що моделюється (його місця і ролі в системі освіти);
- створення структури досліджуваного об'єкта;
- визначення наскрізних компонентів досліджуваного феномена та їхніх взаємозв'язків;
- розробка структурно-функціональної моделі об'єкта дослідження.

Отже, в основі дослідження конкретних складників процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії застосовано теоретичні й експериментальні методи наукового дослідження.

Для структурування і схематичного відображення динамічного процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії розроблено структурно-функціональну модель. При цьому враховували, що модель (лат. *modulus* – міра, зразок) – це «уявна або матеріально реалізована система, яка відображає, відтворює або імітує будову і дію певного об'єкта дослідження (природного чи соціального), яку

використовують для одержання нових знань про нього» [31, с. 683], «оскільки здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію» [57, с. 516].

Для розробки авторської моделі досліджуваного процесу брали до уваги, що моделювання в освіті стало предметом досліджень науковців, які обґрунтовували зміст теорії та практичні результати проектування навчально-виховних процесів у освітніх системах, оскільки еволюційні зміни в освіті розглядають як певний технологічний комплекс, який можна відобразити у вигляді структурованої моделі.

Водночас погоджуємося з думкою А. Малишевської, що жодна, «навіть найскладніша модель не може дати повного уявлення про досліджуваний об'єкт і точно передбачити його розвиток або відобразити опис траєкторії відтворення в певному просторі. Тому у процесі конструювання моделі доводиться балансувати на межі її повноти і валідності. Таким чином, у конструюванні авторської моделі проявляється професіоналізм дослідника» [112].

Метою створення структурно-функціональної моделі як цілісного абстрактного образу процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є відтворення його структурних складових, взаємопов'язаних між собою певними залежностями і взаємодією. Таким чином розроблена модель стала об'єктом теоретичного дослідження і джерелом емпіричних та теоретичних знань.

На думку соціологів, найповніше пізнавальні можливості моделювання виявляються при застосуванні його як складової методу системного дослідження [158]. Основним ядром нашого дослідження визначено процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, що є складовою професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічного ЗВО. Відтак для чіткого структурування і послідовного поетапного впровадження цього процесу в освітнє середовище ЗВО обрано метод моделювання.

Оскільки в педагогіці зазвичай моделюють як зміст освітнього процесу, так і освітню діяльність його учасників, то у нашому дослідженні методику моделювання пов'язували і з психолого-педагогічними міркуваннями. У контексті дослідження моделювання розглядаємо і використовуємо як засіб побудови наукової моделі у вигляді семантичної схеми на основі логічного упорядкування і подання процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії в наглядній формі і в розрахунку на образні асоціації за допомогою мнемонічних правил. У процесі розробки авторської моделі враховували, що будь-яке проектування слід розпочинати з уточнення структури, його змістового наповнення. Акцентовано увагу на тому, щоб відобразити основні властивості об'єкта-прототипу, виявити ключові ознаки аналізованих процесів, проаналізувати їхню динаміку, виявити структурно-функціональні, причинно-наслідкові та генетичні зв'язки між його елементами [115, с. 270]. Модель розробляли таким чином, щоб пов'язати інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього.

Крім того, структурно-функціональна модель відображає сукупність компонентів та рівневу диференціацію стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Спроектowana модель є цілісністю визначених складників, спрямованих на досягнення мети дослідження на основі використання певних педагогічних рішень. Взаємодія всіх компонентів такої моделі передбачає створення особливих умов, що сприяли б підвищенню рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Розроблена модель складається з методологічно-цільового, змістовно-процесуального, оцінно-результативного блоків.

У методологічно-цільовому блоці реалізовано мету дослідження – підготувати майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Сукупність теоретико-методологічних підходів, що є аксіоматичною базою і науковою платформою дослідження визначено методологічним

орієнтиром дослідження й відображено в методологічно-цільовому блоці розробленої моделі. У контексті методологічних підходів застосовуємо: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, індивідуально-творчий підходи.

Ураховуючи теоретичні засади *системного підходу* досліджуваний процес розглядали як системну цілісність елементів, зміна яких призводить до виникнення нових властивостей цілої системи. Упровадження постулатів системного підходу взаємопов'язано з ідеями компетентнісної освіти, що криються в засадах компетентнісного підходу. Останній методологічний орієнтир спрямував наукові пошуки до розвитку необхідних та достатніх фахових компетентностей майбутніх вчителів початкової школи для роботи в умовах освітньої інклюзії.

При проектуванні педагогічного процесу з позиції особистісного зорієнтованого підходу акцентували увагу на гуманістичних способах взаємодії учасників педагогічного процесу; розвитку смислової сфери особистості, здатності до рефлексії. Водночас брали до уваги методологічний принцип єдності двох планів впливу – зовнішнього (процесуального) та внутрішнього (психологічного), який закладений в особистісно зорієнтованому підході. Така освіта спрямована на формування особистісного досвіду, що акумулюється у формі переживання, смислотворчості, саморозвитку. Важливими чинниками формування особистісного досвіду здобувачів вищої освіти вважали збагачення аксіологічної (загальнолюдські цінності, які є предметом вибору, обговорення, переживання, критичної оцінки, «привласнюються» свідомістю особистості, стають особистісним сенсом її ставлення до світу, людей, самої себе), культурологічної (культурні середовища, у яких розгортається життєдіяльність особистості, загальнокультурні здібності, необхідні у вихованні), життєтворчої (події життя, способи їх організації та проживання, способи зміни власного буття, перетворення життєвого середовища); особистісної (насиченість життєдіяльності студентів ситуаціями реальної відповідальності, вільного вибору, прийняття рішень, рефлексії своїх вчинків, поведінки, способів

самооцінки та самокорекції, самоаналізу та самовиховання) сфер особистості майбутніх учителів початкової школи. Виходячи з цього, мета особистісно зорієнтованого підходу у контексті дослідження – забезпечити діалогічні, довірливі стосунки між викладачем і студентами ЕГ, у яких суб'єктна самосвідомість звернена до досвіду, а особистісний розвиток здійснюється через систематичний самоконтроль власних здібностей.

Основні положення діяльнісного підходу стали орієнтиром у формуванні у майбутніх педагогів умінь та навичок щодо моделювання педагогічної взаємодії з учнями з ООП в інклюзивному освітньому просторі, які розкривають практико-зорієнтовані аспекти процесу підготовки здобувачів вищої освіти. Апелюючи до положення діяльнісного підходу про взаємозв'язок діяльності та розвитку особистості, на кожному етапі розвитку орієнтувалися на провідний тип діяльності з урахуванням вікових особливостей.

Реалізацію діяльнісного підходу в межах підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії забезпечували шляхом моделювання та аналізу життєвих ситуацій, активних та інтерактивних методів навчання; участі здобувачів вищої освіти у проєктній, ігровій, дискусійній, рефлексивній діяльності, що дозволило розширити та індивідуалізувати пошук ефективного вирішення поставлених завдань. У процесі залучення здобувачів вищої освіти до вищеназваних організаційних форм реалізували індивідуально-творчий підхід, який забезпечував індивідуалізацію та диференціацію професійної підготовки студентів ЕГ та спонукав здобувачів освіти проявляти педагогічну творчість.

Узгодження всіх складників моделі підпорядковано сукупності *загальнопедагогічних* (науковості, системності, доступності, гуманізації, наукового забезпечення, системності, цілісності, мультидисциплінарності та ін) та *специфічних принципів* (принцип прийняття соціальної моделі інвалідності в якості пріоритетної, превентивної адаптації майбутніх педагогів до нових умов професійно-педагогічної діяльності та ін).

Запропонована система принципів спрямована на оптимізацію змісту професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів й забезпечення інтеграції моделі до системи вищої освіти.

Охарактеризуємо окремі принципи. Відповідно до *принципу суб'єктності* кожен учасник процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії ставав її активним суб'єктом. Для цього залучали студентів до процесу вирішення професійно зорієнтованих ситуативних завдань, які інтегрувались у зміст дисциплін, обраних для експериментального дослідження дисциплін. Вибір принципу суб'єктності зумовлений потребою активізувати індивідуальну ініціативу та прагнення студентів до вирішення завдань.

Принцип системності та безперервності підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії дає змогу забезпечити співвідношення цілей, змісту, форм, методів, засобів та результатів анонсованої підготовки. У кожному авторському професійно зорієнтованому завданні варто визначати цільову, змістовну та організаційну складові. Це зумовлює взаємозв'язок та взаємозалежність таких компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, як мета, зміст, технологія організації, що загалом забезпечують її системний характер. Крім того, реалізація окресленого принципу забезпечується за допомогою проведення систематичних занять та послідовного нарощування (збільшення) навчальної інформації, що стосується специфіки формування компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії.

Принцип актуалізації результатів підготовки. Згідно із цим принципом створюють такі умови, щоб набуті майбутніми учителями початкової школи знання, уміння, навички, особистісні та професійні якості закріпити у процесі практичної діяльності, зокрема вирішення професійно зорієнтованих освітніх завдань. Так, спочатку майбутнім учителям початкової школи пропонували визначити рівень знань, якими повинен володіти учитель початкової школи, щоб забезпечити ефективність процесу формування компетентностей

молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Далі з'ясовували, яких знань їм бракувало. Після заповнення прогалин у теоретичних знаннях студенти повинні спроектувати кілька варіантів вирішення професійних завдань, пов'язаних із практикою освітньої інклюзії, та застосувати їх у практичній діяльності (за допомогою організаційних та ділових ігор, моделювання ситуацій тощо).

В межах реалізації *принципу варіативної організації підготовки* майбутніх учителів початкової школи зміст підготовки студентів до роботи в умовах освітньої інклюзії потрібно формувати з урахуванням цільової спрямованості, індивідуальних запитів учасників дослідження та характеру професійних труднощів, які відчують студенти у практичній діяльності з дітьми з ООП. До таких проблем віднесено:

- розуміння сутності та основних складових освітньої інклюзії;
- підбір технологій, прийомів і методів розвитку компетентностей дітей з ООП у спільній діяльності з їхніми однолітками, що нормально розвиваються;
- конструювання корекційно-освітнього процесу розвитку компетентностей з урахуванням психофізичних особливостей дітей з ООП;
- організація дитячого колективу та формування партнерських стосунків з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу.

Принцип усвідомленості та свободи вибору полягає, по-перше, в усвідомленні та осмисленні майбутніми учителями початкової школи всіх етапів підготовки до практики в умовах освітньої інклюзії в ЗЗСО. Це забезпечується за допомогою рефлексивного аналізу результатів вирішення професійно зорієнтованих ситуативних завдань. По-друге, викладачі дозволяють студентам самостійно визначити форми, методи, джерела, засоби та терміни усунення власних прогалин у знаннях, набуття практичних навичок, що дозволяють задовольняти особливі освітні потреби дитини з ООП. Інші принципи більш повно представлені в сучасній дидактиці вищої школи.

Водночас методологічно-цільовий блок інтегрує *функції підготовки* майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії:

аксіологічна, управлінська, пізнавальна, організаційна, культурологічна, орієнтувальна.

Для досягнення мети потрібно вирішити низку поставлених завдань, зокрема:

– визначити теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;

– визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії та здійснити діагностику готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;

– теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;

– експериментально перевірити дієвість реалізації педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Реалізація моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії зумовлена ефективністю визначених педагогічних умов, зокрема: *забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; поєднання інноваційних і традиційних методів і технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії; розширення професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи; організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.* Більш повно ці педагогічні умови розкрито у наступному підрозділі.

Суб'єктами взаємодії професійної підготовки у закладах вищої освіти були викладачі ↔ педагоги-наставники виробничої та навчальної практик ↔ студенти (майбутні вчителі початкової школи) ↔ учні з ООП.

До *змістовно-процесуального* блоку моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії віднесено

педагогічні умови, етапи реалізації моделі, форми організації освітньої діяльності студентів, методи навчання майбутніх педагогів та технології інклюзивного навчання.

У змістовно-процесуальному блоці моделі розкрито *зміст професійної підготовки* майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, зокрема йдеться про: навчальні дисципліни «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивного навчання та здоров'язбережувальні технології», робота у студії «Студентський Інклюзивний Простір (СІП)» тощо.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі мала професійну спрямованість, а навчальні дисципліни «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивного навчання та здоров'язбережувальні технології» орієнтували студентів на майбутню професійну діяльність в умовах освітньої інклюзії, готували їх до виконання професійних функцій. Зміст дисциплін наповнили методичними матеріалами, необхідними для розвитку інклюзивної освіти. Процес вивчення дисциплін складався із: 1) теоретичної підготовки (оволодіння загальнонауковими, професійно-педагогічними, соціально-педагогічними цінностями роботи в інклюзивному середовищі); 2) практичної підготовки (формування умінь та навичок, набуття первинного досвіду роботи в інклюзивному середовищі). У результаті вивчення вищеназваних дисциплін студенти оволодівали компетенціями (знання, уміння та навички, застосування їх, особистісно значущі та професійно важливі якості) майбутньої педагогічної діяльності, набуваючи при цьому професійну компетентність.

Вивчення дисциплін «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивного навчання та здоров'язбережувальні технології» базувалося на освітньо-дидактичних принципах та принципах контекстного навчання, а саме: збереження у освітній діяльності здобувачів вищої освіти логічності та послідовності формування їхньої майбутньої професійної роботи в інклюзивному середовищі; поєднання нових і традиційних освітніх технологій; адекватного добору форм організації навчання меті та змісту професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи; забезпечення індивідуальної активності студентів, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів у освітній діяльності. Реалізовували педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, Структурні компоненти (компетенції) соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи формували за допомогою різних форм організації освітньої діяльності: лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять тощо.

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії інтегрує такі етапи реалізації моделі:

- експлікативний;
- репродуктивний;
- квазіпрофесійний;
- професійно-продуктивний.

Вектор реалізації кожного з етапів висвітлено в підрозділі 3.3.

Для реалізації змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії використовували різноманітні *форми організації освітньої діяльності студентів*, а саме: лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття; захист проєктів, виробничу та навчальну практики; самостійну роботу; вебінари, тренінги; індивідуальні та групові консультації тощо;

Важливою формою освітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи вважаємо індивідуальні та групові консультації, у процесі яких студенти можуть отримати відповіді на питання, що їх цікавлять.

Під час групових консультацій обговорювали питання нормативно-правового регулювання процесу навчання молодших школярів в умовах освітньої інклюзії, особливості модернізації системи спеціальної освіти, педагогічні проблеми навчання дітей з ООП тощо. Основне завдання таких консультацій полягало у формуванні в майбутніх учителів початкової школи сукупності знань про сучасний етап розвитку системи освіти в цілому та

особливості впровадження освітньої інклюзії. У процесі такої роботи порушували проблеми дослідження поняттєвого апарату освітньої інклюзії, співіснування систем спеціальної та загальної освіти, переваги та недоліки спільного навчання, роль педагога у формуванні інклюзивного освітнього середовища, значущість проблем організації роботи учнів в умовах освітньої інклюзії.

Індивідуальні консультації спрямовували на вирішення проблем особистого характеру. З огляду на зміст консультацій, у контексті дослідження були запрошені різні фахівці, зокрема психолог, дефектолог, логопед тощо. Проведення «круглих столів» на актуальні теми, що стосуються різних аспектів роботи в умовах освітньої інклюзії сприяли розвитку в майбутніх учителів початкової школи прагнення до впровадження інновацій у процес навчання дітей з ООП та необхідності постійного професійного зростання.

У ході проведення науково-практичних семінарів обговорювали проблеми соціальної та педагогічної інтеграції/інклюзії дітей з ООП в соціум, шляхи вирішення актуальних проблем спільного навчання та формування інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП в ЗЗСО.

У моделі навчання студентів презентовано: традиційні та інноваційні методи (моделювання професійно-педагогічних ситуацій; кейс-методи; презентації; тестування; портфоліо; мозковий штурм; дискусії; диспути тощо);

У перекладі з давньогрецького слово «метод» означає дослідження, спосіб, шлях до досягнення цілі; «метод – у найзагальнішому значенні – спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність» [169, с. 289].

Погоджуємось з визначенням О. Комар, яка вважає, що метод навчання – це спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти [90].

У контексті сучасної компетентнісної парадигми освіти особливе місце посідає інтерактивне навчання. У широкому сенсі під інтерактивним розуміють таке навчання, яке засноване на психології людських взаємин та взаємодій. При цьому на інтелектуальну активність особистості при використанні

інтерактивних методів найсильніше діє атмосфера змагання, суперництва. До методів інтерактивного навчання можна віднести евристичну бесіду, різного виду дискусії, «мозковий штурм», ділову гру тощо.

Так, дослідники визначають евристику як систему логічних прийомів та методичних правил дослідження, а також як метод навчання, що сприяє цілеспрямованому розвитку продуктивно-пізнавальних якостей мислення: винахідливості, оригінальності, активності, самостійності та ін. Вчений зазначає, що вибір методів навчання залежить від цілей навчання, наукової значущості досліджуваного матеріалу, індивідуально-психологічних особливостей студентів та рівня їхньої підготовленості [119].

Під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії використовували такі інтерактивні методи навчання, як: *моделювання професійно-педагогічних ситуацій, кейс-методи, презентації, тестування, портфоліо, мозковий штурм, дискусії, вирішення ситуативних завдань професійної спрямованості, диспути, круглий стіл* та ін.

Застосування проблемно-пошукових *професійно-педагогічних ситуацій* сприяло розвитку у студентів здатності вирішувати актуальні професійні завдання в умовах освітньої інклюзії, критичного мислення, навичок рефлексії, творчих і комунікативних здібностей, в умовах практики інклюзивної школи. Отже, застосування цього методу, сприяло успішному вирішенню практичного завдання й розширенню соціального і психолого-педагогічного досвіду майбутнього педагога. Результатом застосування вищеназваного методу став розвиток у студентів ЕГ умінь аналізувати складні випадки педагогічної практики, спрогнозувати ситуацію і спроектувати вирішення проблеми, аналізувати власну діяльність та діяльність іншої людини, бачити досягнення й недоліки у трудовій діяльності.

У межах *професійно-педагогічних ситуацій* застосовували техніку критичного аналізу проблемної ситуації, яка є ускладненим варіантом попереднього аналізу. Розв'язання проблемних ситуацій передбачає освоєння універсальних способів діяльності. Крім того, завдання, які містять у собі

послідовність ситуацій, що відображають проблеми освітньої інклюзії, і вимагають вибору, взяття відповідальності, ухвалення рішення, прояву особистісних якостей, сприяли формуванню у студентів досвіду вибору професійних цінностей, поведінки, рефлексії, пошуку сенсу, креативності та ін.

Під час вирішення ситуативних завдань професійної спрямованості здобувачам вищої освіти не пропонували готові рішення та способи дії, натомість майбутніх учителів початкової школи спонукали до активної мисленнєвої діяльності, що передбачало самовизначення студентів та евристичний пошук шляхів виконання завдань. Розбираючи *професійні ситуації*, студенти формували уявлення про практичну діяльність. Водночас у них розвивались вміння аналізувати ситуації, які можуть виникнути у майбутній професійній діяльності, приймати правильні рішення.

Наприклад, в основі методу «круглого столу» лежить принцип групового обговорення проблем. Головна мета такого виду занять полягала в забезпеченні студентів можливістю практичного застосування теоретичних знань в умовах, що моделюють майбутню професійну та наукову діяльність. Заняття такого типу забезпечували розвиток творчого та професійного мислення, пізнавальної мотивації та сприяли використанню професійних знань.

У межах експерименту застосовували кейс-метод. Для завдань кейс-методу студентам пропонували вже авторські кейси. Застосування кейс-методів не обмежувалося тільки заданими конкретними ситуаціями. Здобувачам пропонували розробляти власні кейси, що стосувалися реалізації освітньої інклюзії та взаємодії між її учасниками, і вони ставали модераторами заняття, брали участь в обговоренні вирішення актуальних для них проблемних ситуацій. Таким чином, застосування кейс-методу сприяло формуванню у здобувачів вищої освіти таких знань, умінь та навичок:

- розуміння особливостей реалізації інклюзивного освітнього процесу;
- здійснення діагностики проблемних ситуацій інклюзивного освітнього процесу, пошук та вироблення конструктивних рішень;

– планування та організація профілактичної роботи з учасниками інклюзивного навчального процесу.

Крім того, змістовно-процесуальний компонент розробленої моделі містить технології інклюзивного навчання – арттерапії, мнемотехніки, комп'ютерні технології, – які будуть описані нами в подальших підрозділах.

Оцінно-результативний блок моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії представлений *компонентами* сформованості структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення окресленого аспекту професійної діяльності, *критеріями* (мотивація студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору у межах майбутньої професійної діяльності; глибина і системність загальнопедагогічних та спеціальних знань майбутніх учителів початкової школи; визначення студентами особистісних й професійно важливих і значущих умінь і навичок, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії; здатність студента до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів впровадження власних методичних проєктів, спрямованих на організацію роботи учнів в умовах освітньої інклюзії) та рівнями (високий, достатній, задовільний, низький). Очікуваним результатом, який свідчить про ефективність реалізації розробленої структурно-функціональної моделі, виступає позитивна динаміка рівня сформованості складників готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Таким чином, системність запропонованої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії характеризується такими ознаками:

– цілеспрямованістю процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, що засвідчує певний рівень професійного зростання здобувачів вищої освіти;

- інтеграцією і послідовністю засвоєння змісту психолого-педагогічних, дидактичних дисциплін та фахових методик роботи з учнями в умовах освітньої інклюзії;
- раціональним, інтегративним поєднанням традиційних та інноваційних форм освітньої діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;
- впровадженням спеціальних професійно зорієнтованих проблемних завдань з урахуванням специфіки підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;
- продуктивною організацією науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти та педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;
- систематичністю моніторингу процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії шляхом застосування спеціального інструментарію для оцінювання його ефективності.

Розроблена нами структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії базується на взаємозв'язку всіх її структурних елементів і відображає логіку, цілісність та взаємоузгодженість.

3.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Для реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії нам необхідно означити педагогічні умови.

Теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми окреслив кілька завдань:

- осмислення сутності понять «умова» і «педагогічні умови»;

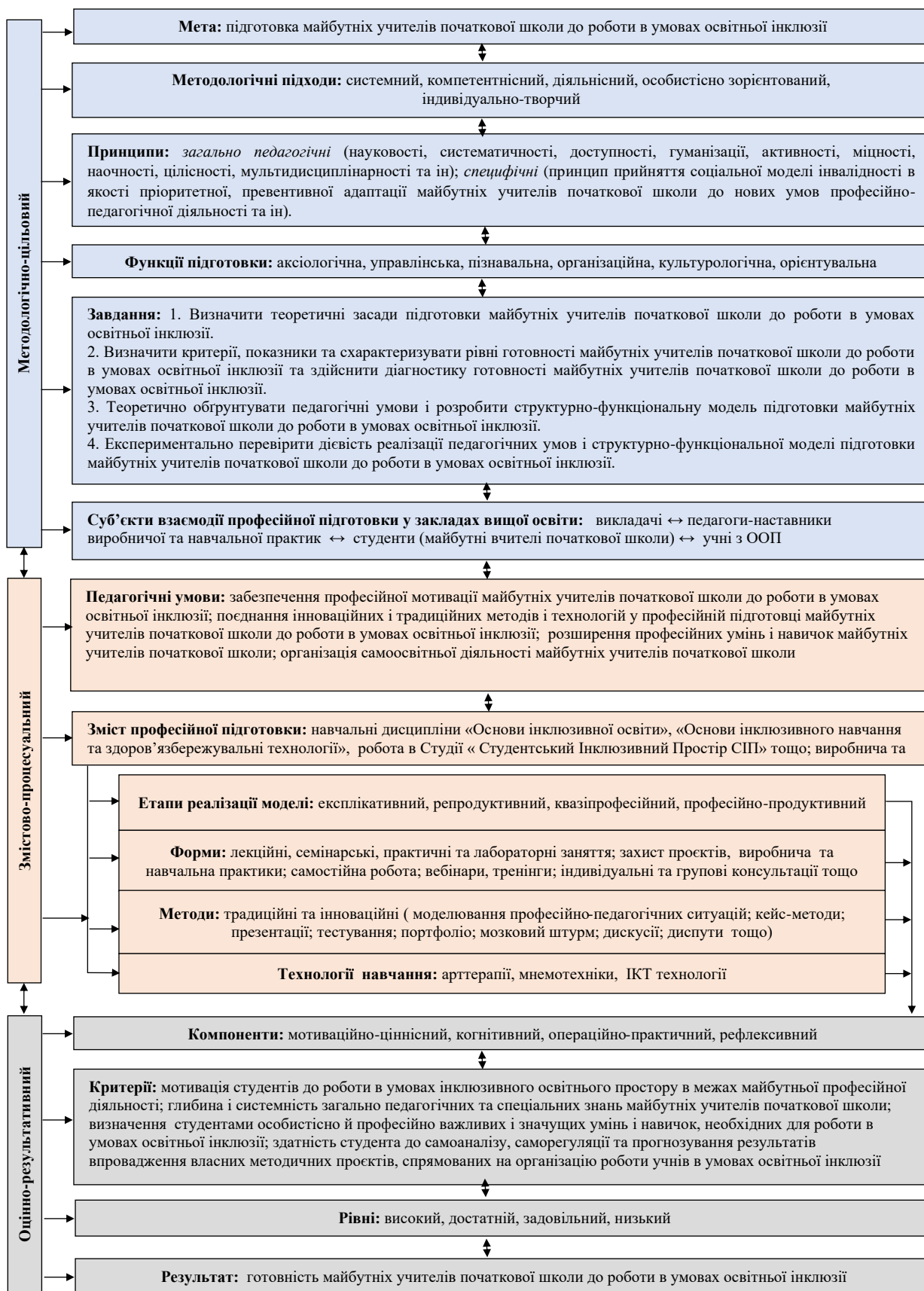


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

дослідження стану розробки проблеми організації та реалізації педагогічних умов у науковій літературі щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в освітній інклюзії;

визначення й обґрунтування авторських педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню готовності до окресленої діяльності;

організація та реалізація педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Для дослідження вищезазначених проблем проведено глибинний аналіз довідниково-енциклопедичних джерел, філософської, психолого-педагогічної літератури, дисертацій, соціологічних матеріалів.

Встановлено, що поняття «умова» трактують неоднозначно (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Дефінітивний аналіз категорії «умова» у лексикографічних працях

Джерело	Зміст трактування
Великий тлумачний словник української мови	«необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [31, с. 1506]
	«фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник» [31, с. 1526]
Філософська енциклопедія	«особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь» [169, с. 441]
	«філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [169, с. 482]

Умову в педагогічному процесі слід розуміти як цілісність змінних чинників, що впливають на формування особистості. Таким чином, умови інтегруються з педагогічним процесом і окреслюються як нове поняття –

«педагогічні умови», які трактують «як обставини, від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [154, с. 243].

Залежно «від ролі, яку виконують педагогічні умови у навчальному процесі, їх поділяють на:

об'єктивні (формулювання мети, раціональне планування, організація контролю, об'єктивне оцінювання; позитивний психологічний клімат у групі; належні виробничі та санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічне, інформаційне й кадрове забезпечення діяльності);

суб'єктивні (наявність у суб'єкта діяльності потреби і стійких мотивів до її виконання; теоретична підготовленість, сформованість умінь і навичок планування, виконання практичних дій; узгодженість змісту та характеру діяльності з індивідуальними особливостями суб'єкта; емоційно-психологічний і фізичний стан суб'єкта діяльності), що знайшло відображення у дисертації І. Демченко» [51, с. 67].

Нам імпонує думка, що «педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних визначених цілей» [115, с. 154]. У процесі визначення педагогічних умов дослідження враховували розуміння педагогічної умови психологами, які визначають цей феномен як певну обставину, що впливає на функціонування педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості. Також акцентовано увагу на дисертаційних дослідженнях, у яких педагогічні умови розглядають як складову педагогічного процесу, від якої залежить організація навчально-виховного середовища, в якому співпрацюють викладач і студент та реалізують заплановані завдання. Педагогічні умови не тільки визначаються, а й усвідомлюються викладачами та студентами, реалізуються в освітньому процесі, активізують його суб'єктів, що призводить до зростання ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [115, с. 301].

Уваги заслуговує думка Н. Тверезовської про те, що «педагогічні умови мають двоїтий характер: з одного боку, це джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення. І навіть спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, робити його компоненти співвідносними один до одного. З другого боку, педагогічні умови є «атмосферою» освітнього процесу, і саме від цілеспрямованості, впорядкованості, логічності та структурованості педагогічних умов залежить функціонування цього процесу та його ефективність» [2].

Вважаємо, що педагогічні умови є структурною оболонкою реалізації педагогічних моделей. Зважаючи на той факт, готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії тлумачили як певну педагогічну модель, яку реалізували у освітньому процесі ЗВО, то припускаємо, що певну педагогічну умову варто реалізовувати для формування конкретного складника досліджуваної готовності.

На основі аналізу наукових праць та результатів констатувального етапу експерименту нами визначено педагогічні умови, які забезпечуватимуть формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії:

1) забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії;

2) поєднання інноваційних і традиційних методів і технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії;

3) розширення професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи;

4) організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Розглянемо детальніше зміст виокремлених педагогічних умов.

У психолого-педагогічній літературі проблема мотивації поведінки особистості досліджена досить ґрунтовно. Дослідження й узагальнення поняття «мотиву» як внутрішньої сили, що спонукає людину діяти, зумовило виокремлення *першої педагогічної умови*.

Формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії відіграє важливу роль у формуванні готовності до такої діяльності, оскільки саме мотиваційна сфера є передумовою розвитку пізнавальних інтересів та формування вмій і навичок майбутньої фахової діяльності студентів.

Відповідно до цього, у формуванні позитивної мотивації здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності особливої уваги заслуговують їхні інтереси. З позицій психології поняття «інтерес» є мотивом поведінки пізнавального характеру або внутрішнім пізнавальним відношенням до чого-небудь (кого-небудь). У педагогічній науці категорію «інтерес» «трактують як форму вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і ґрунтовному відображенню дійсності» [124, с. 67].

Таким чином, для становлення і розвитку інтересу майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії необхідними є як певний рівень психічного розвитку, знань, досвіду, так і соціокультурне середовище ЗВО, що має сприяти формуванню стійких соціально-значущих інтересів, а також задоволенню потреб особистості. Тому у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно стимулювати їхні інтереси, спонуки, вибірковість і активність майбутніх учителів початкової школи як суб'єктів діяльності. Для цього важливим є створення професійно-зорієнтованого середовища як сукупності умов для організації успішної, ефективної, результативної майбутньої професійної діяльності. Окреслене середовище асимілювало фактори, що забезпечували активізацію освітньої мотивації студентів, збагачення квазіпрофесійного досвіду вирішення

педагогічних завдань й переходу до активного навчання, вдосконаленню здатності користуватися технологіями роботи з дітьми з ООП та застосовувати набуті навички під час участі у змодельованих практичних заняттях фахової педагогічної діяльності.

У процесі реалізації *першої педагогічної умови* урахувували, що однією з важливих умов організації ефективної освітньої інклюзії є взаємодія майбутніх учителів початкової школи з іншими фахівцями для забезпечення комплексного супроводу освітньої діяльності учнів. Адже діти з ООП потребують комплексного супроводу, який будується на співпраці вчителів, логопедів, дефектологів, психологів, соціальних педагогів з обов'язковим залученням до освітнього процесу сімей вихованців. Якість та результативність комплексного супроводу залежить від узгоджених дій фахівців, які працюють з дитиною. Тому реалізація *першої педагогічної умови* передбачала підготовку студентів до цього різновиду професійної діяльності шляхом залучення їх в емоційно забарвлені ситуації освітньо-професійної діяльності. Зокрема планували організувати такі заходи:

«*Студентський Інклюзивний Простір*» – студія, де студенти ОС «Бакалавр», які здобувають професію учителя початкової школи, практикують застосування різних методів, технік та прийомів роботи з дітьми з ООП, залучаючи здобувачів вищої освіти першого року навчання. Майбутні педагоги проводять майстер-класи, тренінги для роботи з дітьми в інклюзивному освітньому просторі з метою демонстрації сучасних технологій освіти.

«*Тиждень інклюзивної освіти*» – підготовлені здобувачі вищої освіти ОС «Бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» проводять тренінги та консультації, демонструють особливості проведення арттерапевтичних технік та консультують студентів 1 і 2 курсу.

Дискусійний навчально-методичний майданчик «Комплексний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я у ЗЗСО». У професійній дискусії окресленого майданчика братимуть участь студенти, а також викладачі кафедри

фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі. Робота дискусійного навчально-методичного майданчика сприятиме актуалізації та збагаченню мотиваційно-ціннісних установок майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. З метою активізації мотивації здобувачів вищої освіти до окресленого виду діяльності на засіданнях дискусійного навчально-методичного майданчика проводитимуть:

- командну роботу;
- роботу з кейсами;
- вирішуватимуть професійні завдання (як правило, зміст професійних завдань передбачає роботу з батьками, з дітьми з ООП, які перебувають у кризових ситуаціях чи втратили рідних, домівку під час російської агресії, внутрішньо переміщеними особами; це можуть бути варіанти вирішення конфліктних ситуацій, різних вимог до дитини з ООП, тривожності та побоювання учасників освітнього процесу);
- обговорення актуальних питань початкової, спеціальної та інклюзивної освіти.

Така організація роботи, на нашу думку, мотивуватиме студентів до роботи в інклюзивному освітньому просторі ЗЗСО.

Отже, перша педагогічна умова пов'язана з другою, яка передбачає поєднання інноваційних і традиційних методів та технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів для підвищення рівня готовності застосовувати набуті знання у процесі роботи в умовах освітньої інклюзії. Реалізація цієї педагогічної умови базується на тому, що вдосконалення й модернізація фахової підготовки учителів початкової школи у ЗВО до роботи в умовах освітньої інклюзії є актуальною педагогічною проблемою, яка має вирішуватись з урахуванням сучасних вимог до вчителя початкової школи та суспільних потреб дітей з ООП.

Забезпечення новітнього науково-освітнього середовища у ЗВО зумовлює інноватизацію змісту і форм професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи шляхом взаємодоповнювального використання класичних

педагогічних методів з інноваційними, що дозволить досягти максимальної ефективності сучасного освітнього процесу та продемонструвати його багатоплановість, універсальність, гнучкість.

У контексті освітнього процесу «інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання й виховання, організацію спільної діяльності викладача та студентів, що поліпшує хід і результативність освітнього процесу» [57]. Інновація є дієвим елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі [57].

Застосування певного інноваційного методу має визначатися:

- педагогічною та психологічною доцільністю;
- співвідношенням діяльності викладача та студентів;
- відповідністю методів можливостям студентів, індивідуальним можливостям викладача;
- співвідношенням методів із характером змісту матеріалу, що вивчається;
- взаємозв'язком методів між собою;
- ефективністю творчого застосування знань, умінь та навичок й досягнення якісних результатів навчання.

До інноваційних методів підготовки майбутніх учителів початкової школи в межах нашого дослідження віднесено методи активного навчання, які передбачають, підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Методи активного навчання сприяють формуванню знань, професійних умінь та навичок майбутніх учителів початкової школи шляхом: залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності; активізації мислення учасників освітнього процесу; прояву активної позиції здобувачів освіти; самостійного прийняття рішень в умовах підвищеної мотивації [115, с. 261]. Ураховуючи вищесказане, вважаємо, що у процесі підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії необхідно використовувати такі методи та прийоми:

- проєктування і представлення інтерактивних лекцій, а саме застосування методу «питання-відповідь» під час роботи зі студентами упродовж лекції;

- короткі презентації; тестування; запровадження таких новітніх форм роботи здобувачів вищої освіти на практичних заняттях, як «круглий стіл», «майстерня», де майбутні учителі початкової школи під час групового обговорення вирішують важливі педагогічні проблеми з урахуванням самостійних методичних напрацювань;

- диспути, дискусії, аналіз педагогічних ситуацій; використання на заняттях презентацій, публікацій, web-сайтів;

- рольові та ділові ігри кейс-методи, метод «мозкової атаки», що сприяють розвитку професійної активності, педагогічної творчості, креативності педагога;

- майстер-класи, спеціальні тренінгові заняття, що сприяють формуванню готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії;

- мультимедійні засоби у процесі читання лекцій та проведення практичних занять, надання студентам навчальної інформації на електронних носіях, Інтернет-пошук тощо;

- елементи імітації, рефлексії, релаксації;

- нетрадиційні підходи до контролю та оцінювання досягнень студентів, які забезпечують об'єктивність та надійність.

Водночас у ході науково-дослідницької роботи встановили, що, використовуючи можливості інноваційних методів навчання, у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи відбувається:

- активізація пізнавальної діяльності студентів;

- мотивування та стимулювання майбутніх учителів початкової школи до освітньої діяльності;

- моделювання професійних умінь майбутнього учителя початкової школи;

- задоволення професійних освітніх інтересів та потреб;
- розвиток творчості, критичного мислення;
- вміння виявити свої особистісні та професійно важливі якості;
- забезпечення можливості навчання «впродовж життя»;
- формування фахової мобільності, креативності студентів;
- розвиток компетентності майбутніх вчителів початкової школи та конкурентоспроможності на ринку праці тощо.

У процесі застосування інноваційних методів навчання в підготовці учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії звертались до потенціалу арттерапії, оскільки підготовка вчителя початкової школи до роботи з дітьми з ООП не може обмежуватися застосуванням тільки раціонально-логічних форм освоєння змісту педагогічної освіти. Комплексне дослідження можливостей залучення потенціалу мистецтва до процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії стає важливим завданням педагогічної теорії і практики. Вагомою причиною її вирішення на інноваційному рівні вважаємо інтенсивний розвиток нового наукового напрямку, який називають арттерапією.

Важливим поняттям у концепції арттерапії виступає арттерапевтичний супровід як цілісна система професійної діяльності артпедагога зі створення організаційно-педагогічних умов, сприятливого соціально-психологічного клімату, середовища для навчання, виховання і соціокультурного, особистісного розвитку учнів з ООП. У педагогічній науці це поняття розглядають у контексті педагогічного супроводу дитини у спеціальній педагогіці, розвитку особистості в системі додаткової освіти дітей, підготовки майбутнього вчителя в системі вищої освіти, освітнього процесу загалом.

Можливості художнього пізнання дійсності та синтезу мистецтв в умовах інформаційних технологій досліджували сучасні науковці. Теоретичний та емпіричний аспекти арттерапії як окремого напрямку педагогічної науки обґрунтовано в дослідженнях А. Ковінько [79], Л. Осадчук [119] та ін. У зв'язку з тим, що у вітчизняній науці цей напрям перебуває на стадії становлення,

закономірною є різноманітність теоретичних інтерпретацій сутності арттерапії та ключових понять, що описують феномен арттерапевтичної діяльності. Так, для ідентифікації цього поняття використовують ряд термінів, зокрема «артпедагогіка», «арттерапевтична педагогіка», «естетопедагогіка», або психопедагогіка мистецтва», «артпедагогічний підхід» та ін.

Можливості застосування засобів мистецтва у системі роботи вищої школи для вирішення завдань професійної підготовки фахівців, у тому числі майбутніх учителів початкової школи, розкрито меншою мірою. У більшості досліджень з цієї проблематики значну увагу приділяють виховному потенціалу мистецтва. Натомість маловивченим залишається проблема системного залучення різних видів мистецтва для створення сприятливих умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Одним із варіантів використання можливостей мистецтва вважаємо *технологію арттерапії*, що дозволяє цілеспрямовано та органічно модернізувати освітній процес педагогічного ЗВО, збагачуючи його у ціннісно-смісловому, емоційному, комунікативному та діяльнісному розрізах. Звернення до технологій арттерапії як педагогічного феномена в контексті модернізації процесу професійної освіти продиктоване його гуманітарною сутністю, гнучкістю, ненасильницьким характером, комплементарністю до освітнього процесу, здатністю безпосередньо співвідноситися з потребами та інтересами його учасників.

Арттерапія, або лікування мистецтвом, є ще й методом психотерапії, заснованим на активізації творчості особистості. Основною метою арттерапії є пошук нових форм взаємодії та встановлення гармонії з навколишнім світом через творче самовираження [79, с. 369-370].

Поняття «арттерапія» в 1938 році вперше використав художник Адріан Хілл, описуючи свою роботу в санаторіях з туберкульозно-хворими людьми. Зараз цим терміном називають метод психологічної корекції за допомогою будь-якого виду творчості. Існує велика кількість різновидів арттерапії: образотерапія, музикотерапія, бібліотерапія, ігротерапія, маскотерапія,

кольоротерапія, казкотерапія, сміхотерапія, мандалотерапія, піскова терпія, фототерапія та інші.

Сучасні дослідження у спеціальній психології та педагогіці об'єктивно зазначають про ефективний вплив засобів мистецтва на розвиток дітей з різними відхиленнями у розвитку. За результатами вивчення впливу образотерапії на розвиток дітей з розумовою відсталістю, дошкільнят із затримкою психічного розвитку, дітей, які страждають на ДЦП, дітей з розладами аутистичного спектру показало, що заняття арттерапією сприяють сенсорному розвитку дітей, формують мотиваційний бік їхньої продуктивної діяльності, сприяють диференціації сприйняття і дрібним рухам рук, а також забезпечують розвиток довільної уваги, уяви, мови, комунікації.

Значні можливості арттерапії для розвитку пізнавальної сфери дітей з вадами слуху, формування та вдосконалення їхньої мови, слухо-зорового сприймання підтверджують у багатьох наукових працях сучасних дослідників. Доведено позитивний вплив слухання музики, музично-ритмічних занять школярів із порушенням слуху на розвиток мовної функції, слухового сприймання, моторики. Заняття із дітьми, що мають затримку психічного розвитку театралізованою діяльністю сприяють позитивній динаміці у якісному розвитку уяви. Вони забезпечують становлення знаково-символічної функції мислення, і навіть сприяють розвитку багатьох компонентів особистості дітей цієї категорії.

Дослідження в галузі художньої педагогіки у наш час переконливо демонструють, що мистецтво розвиває особистість, розширює загальний та художній світогляд дитини з особливими освітніми потребами, реалізує пізнавальні інтереси дітей. Як своєрідна форма естетичного пізнання дійсності та відображення його в художніх образах, мистецтво дозволяє дитині з проблемами у розвитку відчувати світ у всьому його багатстві та через художні види діяльності навчитися його перетворювати.

Застосування арттерапії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах освітньої інклюзії

апелює до факту, що будучи складовими наукового знання, арттерапія тісно взаємодіє із низкою суміжних наукових галузей та використовує їхні дані у теорії та практиці.

Основною для арттерапії є філософія культури, у контексті якої художню культуру розглядають як єдність духовно-матеріальних сфер, як складову частину системи культури суспільства, що саморозвивається. При цьому провідною формою предметності художньої культури є художній образ, а діяльнісний підхід у формуванні його поєднується з інформаційно-знаковими моделями. Водночас знання в галузі культурології та художньої культури, отримані студентами у процесі участі у професійно зорієнтованих взаємодіях, в основі якої лежали технології арттерапії, допомагали майбутнім учителям початкової школи усвідомити та використовувати культурологічний підхід у розвитку особистості дитини з ООП.

Важливим для арттерапії є зв'язок її із мистецтвознавством, соціологією мистецтва, психологією художньої творчості. Знання цих галузей сприятиме формуванню у майбутніх учителів початкової школи уявлення про закономірності розвитку мистецтва, його місце у соціальному, духовному житті людини і суспільства. Зв'язок арттерапії з фізіологією, невропатологією, психіатрією та іншими клінічними дисциплінами розкриває особливості вищої нервової діяльності, закономірності фізіологічних процесів, своєрідність психіки дітей з різною патологією, що необхідно знати майбутнім вчителям початкової школи.

Існують різноманітні технології арттерапії, зокрема музичної терапії, яку можна реалізувати за допомогою як традиційних, так й інноваційних форм.

Традиційні форми роботи, засновані на пасивному сприйнятті музики:

- як каталізатора емоційних процесів;
- як фонові музики під час малювання, для релаксації, медитації, яка посилює процес роботи.

Активна робота з образами музики, що звучить ззовні, коли терапевтичного ефекту досягають шляхом активного переживання емоційного

змісту твору – його усвідомлення, усної чи письмової вербалізації, малювання тощо. Така робота, за словами Т. Руденської [149], містить:

- вправи на самоусвідомлення через музику – асоціативний опис дитиною емоційного та образного змісту музики, порівняння її зі своїм станом (образом); ускладнений варіант – надання образу динаміки, оптимізація емоційного стану;

- вільний образотворчий танець під музику – вирішує завдання самовираження, рухового розкріпачення, впливає на розвиток невербальних засобів вираження емоційних станів;

- замальовка музичних образів, зокрема і групова, тобто образ малюють загальний для всіх учасників; тут відпрацьовують моделі оптимальної взаємодії із партнерами;

- музичний театр – це рухово-мімічний груповий процес, спрямований на усвідомлення того, як кожен із учасників групи сприймає значні життєві ситуації та моделює свою поведінку в них; під час музичного театру тема не формулюється словесно, а народжується у процесі сприйняття музичних образів;

- спільне музикування учителя та учня допомагає усвідомити свій актуальний стан, стимулює здатність виявляти ініціативу у нестандартній ситуації, дає можливість усвідомити атмосферу класу;

- музичні замальовки – індивідуальні імпровізації на якусь тему («мій стан», «моє ставлення до...», «мій автопортрет»); така діяльність забезпечує розкутість, збагачує невербальне самовираження дітей з ООП;

- «жива музика» – одну й ту ж мелодію виконують у різних манерах (наприклад, колискову – грубо, злякано, рішуче та ін.), що розширює репертуар виразних засобів, трансформує звичні зразки поведінки;

- «ритми та звуки тіла».

Окрім того, у процесі застосування арттерапії у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії важливо, щоб студенти ознайомились з різноманітними засобами арттерапії й прийомами

застосування їх в освітньому процесі ЗЗСО. Крім того, здобувачі вищої освіти повинні усвідомити й важливість цього методу:

1) оскільки арттерапія створює позитивний емоційний настрій у групі, формує активну життєву позицію, впевненість у своїх силах. Тому доцільно застосовувати *вправи, що передбачають роботу з різними образотворчими матеріалами з метою загальної активізації та розвитку сенсомоторної сфери;*

2) полегшує процес комунікації з однолітками, соціальним педагогом, психологом, коли діти з ООП мають можливість спілкуватись невербально. З огляду на це, варто використовувати такі методи, як *робота в парах, спрямована на розвиток комунікативних можливостей школярів, спільне групове малювання, групові арттерапевтичні ігри;*

3) зміцнює культурну ідентичність дитини, сприяє подоланню мовного бар'єру. Тут йдеться про застосування арттерапії *на основі спрямованої візуалізації та технік, що поєднують образотворчу діяльність з іншими формами творчого самовираження.*

4) надає можливість звернутися до тих реальних проблем чи фантазій, які з певних причин важко обговорювати вербально. У таких ситуаціях використовують *теми, пов'язані зі сприйняттям себе, що дозволяють вивчати систему відносин дітей, позитивно впливати на її зміни;*

5) дозволяє на символічному рівні експериментувати з різними почуттями, досліджувати й виражати їх у соціально прийнятій формі. З цією метою необхідно використовувати *«загальні» теми та вправи, що дозволяють вивчати проблеми дітей та висловлювати найрізноманітніші переживання;*

6) відкриває думки, емоції, переживання, які дитина тримає в собі;

7) розвиває почуття внутрішнього контролю;

8) підвищує адаптаційні здібності учня до повсякденного шкільного життя;

9) коригує відхилення та порушення особистісного розвитку;

10) виступає засобом зближення людей, стає своєрідним «містком» у взаєминах «педагог (психолог) – дитина», «дитина – дитина», «дитина – батьки». У цьому контексті ефективними будуть *вправи та техніки, що дозволяють вивчити стосунки в сім'ї дитини з метою виявлення причин порушень поведінки та подальшої корекції їх та вправи, що допомагають при вирішенні конфліктних ситуацій або завдання для профілактики конфліктної поведінки в школі.*

Отже, арттерапія полегшує процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в колективі однолітків без відхилень у розвитку. Сучасна арттерапія містить в собі безліч напрямів і лікувальних впливів:

- образотерапія (засобами образотворчого мистецтва: малюванням, ліпленням, декоративно-прикладним мистецтвом);
- імаготерапія (засобами театралізації, драматизації);
- кінезотерапія (засобами ритмічних рухів, танцю);
- музикотерапія (засобами музики, співу, гри на музичних інструментах);
- фелттерапія (робота з вовною);
- кінотерапія (засобами кіно, мультиплікації);
- піскова терапія (робота з піском) тощо.

Можна використовувати і бібліотерапію як читання та подальше обговорення спеціально дібраної літератури. Використовуючи поезію, необов'язково обмежуватися читанням спеціально підібраних віршів; школярі здатні до самостійної творчості, і це може бути більш продуктивним для вираження та емоційного відтворення проблеми.

Безмежні можливості казкотерапії. Для прослуховування та обговорення використовують і народні, і літературні, й авторські казки. Вони можуть бути більшого обсягу, більш метафоричні. Можна використовувати прийом самостійного вигадкування казок як на вільну тему, так і на задану, наприклад, твір автобіографічних казок або групова розповідь казок та історій, коли один з учасників починає казку, а інші по черзі її продовжують.

На нашу думку застосування різних способів і прийомів арттерапії у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи сприятиме оволодінню ними необхідними знаннями, уміннями, навичками застосовувати вищезазвані педагогічні інновації в умовах освітньої інклюзії. Застосування технологій арттерапії сприятиме вивченню *майбутніми вчителями початкової школи:*

- науково-теоретичних та дидактичних основ арттерапії, історичних аспектів застосування різних видів мистецтва в лікувальних цілях у Європі та Україні на початку ХХ ст.;

- змісту, форм та засобів арттехнологій у спеціальній та освітній інклюзії для осіб з ООП;

- основних видів арттерапії та особливостей застосування їх у системі психокорекційної допомоги дітям з ООП та їх сім'ям у спеціальній та освітній інклюзії;

- діагностичних підходів до вивчення особистості дитини з ООП за допомогою мистецтва, параметрів оцінки та способів аналізу результатів обстеження осіб з ООП, сутності комплексного обстеження осіб із порушеннями психофізичного розвитку;

- основ супроводу осіб із ООП засобами мистецтва, підходів до надання консультативної допомоги дітям з ООП;

формуванню у майбутніх учителів початкової школи *вмінь:*

- застосовувати артпедагогічні методи навчання та виховання дітей з ООП в умовах взаємодії мистецтва у художній діяльності у спеціальній, інклюзивній, додатковій освіті;

- використовувати арттерапевтичні форми з музикотерапії, казкотерапії, образотерапії, лялькотерапії у корекційній психологічній роботі й у напрямі роботи з дітьми з ООП та їхніми сім'ями;

- здійснювати раціональний вибір та реалізовувати корекційно-освітні програми щодо становлення особистості дитини з ООП за допомогою мистецтва;

– організовувати та проводити психолого-педагогічне обстеження осіб з ООП з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та психофізичних особливостей, аналізувати результати медико-психолого-педагогічного обстеження дітей з ООП;

формування у здобувачів вищої освіти *здатності*:

– застосувати артформи в умовах реалізації корекційно-розвивальної програми з урахуванням особистісно-зорієнтованого та індивідуального підходів до дітей з ООП;

– організовувати вивчення особистості дитини з ООП за допомогою мистецтва;

– досконало володіти прийомами та способами пошуку, вивчення та аналізу спеціальної літератури, документів та матеріалів, що мають відношення до артпедагогіки та арттерапії;

– використовувати прийоми користування електронними інформаційними системами для пошуку необхідної професійної інформації у галузі артпедагогіки та арттерапії;

– застосовувати технології супроводу дітей з ООП за допомогою мистецтва (музикотерапії, казкотерапії, лялькотерапії, образотерапії, глинотерапії) тощо.

Реалізація *третьої педагогічної умови* – розширення діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи – передбачала комплексне застосування різноманітних педагогічних технологій навчання, які активізують освітню діяльність здобувачів вищої освіти й сприяють досягненню квазіпрофесійності освітнього процесу. У працях дослідників та педагогів-практиків акцентують на значущій ролі проектного навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Традиційно технологію проектного навчання трактують як цілісну модель активізації освітньої діяльності студентів. Реалізація технології проектного навчання сприятиме активізації самоосвітнього процесу, що містить в собі

самостійну інформаційно-пошукову діяльність, діяльність з аналізу інформації, її синтезу, розвитку проєктного мислення, логіки, інтелекту, вольових та рефлексивних процесів, здатності передбачати та прогнозувати результати командної роботи

Технологія проєктного навчання передбачає застосування методів, за допомогою яких активізують освітню діяльність студентів, зокрема мозкового штурму та інших інтерактивних методів, що ґрунтуються на використанні групового обговорення у міні-групах рішень професійних завдань, створених ситуативно.

Такі методи сприяють досягненню значних успіхів у навчанні, зокрема, розвитку вмінь здійснювати розподіл функціональних завдань між проєктною командою, визначати особистий функціонал, брати на себе відповідальність за спільну проєктну діяльність.

У процесі обговорення запропонованих кейс-завдань у міні-групах в студентів повинні формуватися вміння вироблення нестандартних групових рішень типових професійних завдань, пов'язаних із роботою в умовах освітньої інклюзії.

До найбільш ефективних варто віднести такі проєкти:

- професійно-імітаційні (ігрові) проєкти;
- інформаційно-аналітичні проєкти;
- спеціалізовані практико-орієнтовані проєкти.

У нашому випадку професійно-імітаційні проєкти – це, насправді, імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в ігровій формі тих чи інших ситуацій професійної діяльності вчителів початкової школи, які можуть виникати в реальній практиці роботи в умовах освітньої інклюзії.

Іншим засобом, спрямованим на реалізацію *третьої педагогічної умови* було вирішення узагальнених професійних завдань. Так студентам пропонуються такі завдання:

Ситуація 1. Працюючи у класі, у якому навчаються як діти з нормативним розвитком, так і діти з ООП, ви плануєте провести батьківські

збори (тема «Успішна дитина: яка вона?»), метою яких є продемонструвати соціальну значущість інклюзивної освіти для всіх дітей.

Завдання:

На основі запропонованого матеріалу плану-конспекту батьківських зборів, складіть докладний план проведення батьківських зборів.

Підготуйте звіт із завданнями у вигляді мультимедійної презентації.

Ситуація 2. Ви працюєте у школі. З цього року вам довірено класне керівництво 1 класу, де навчаються діти з ООП. Директор запропонував вам спільно з педагогом-психологом розробити проєкт, у якому могли б взяти участь діти та батьки дітей з вашого класу. Психолог запропонувала спочатку ознайомитися з відомими творчими інклюзивними проєктами України.

Завдання:

Підготуйте у підгрупі творчий проєкт для інклюзивної школи.

Ситуація 3. Складіть 10 проблемних ситуацій, які відтворювали б особливості спілкування та взаємодії членів сучасної сім'ї, що виховує дитину з ООП. Продумайте та опишіть один із варіантів вирішення кожної ситуації.

Виконуючи ці завдання, а потім презентуючи їх на занятті, студенти активно обговорюють, вносять свої пропозиції, варіанти вирішення запропонованих завдань. Таким чином вони не тільки освоюють різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного освітнього процесу, а й збагачують свої методичні портфоліо для психолого-педагогічної практики.

У якості методів і технік комунікативно-діалогових технологій можна застосувати: підготовка-звернення до батьків, техніку «рухомі групи», техніку «мозковий штурм». Підготовка-звернення передбачає розробку авторського відеопродукту або посту на сторінку ЗЗСО, що містить послання батькам на тему: «Можливості батьківської участі в освітньому процесі» (тривалість 3 хв.). Звернення передбачає пояснення батькам основної проблематики певного виду роботи, чому участь їх в освітньому процесі може бути корисною не тільки для розвитку дитини, але і для поліпшення дитячо-батьківських взаємин, а також між педагогом і батьками.

Техніку «рухомі групи» періодично застосовують на семінарських заняттях, коли студенти діляться на малі групи (3-5 осіб), кожній пропонують контекстну проблемну інклюзивну ситуацію, яку необхідно перевести в педагогічне завдання, знайти групове рішення її та презентувати його. Наведемо приклади ситуацій, над якими можуть працювати групи студентів:

Ситуація 1. Мама учня в школі, де ви працюєте вчителем, звертається з проханням допомогти встановити її дитині, яка має порушення функцій опорно-рухового апарату, дружні стосунки з дітьми класу. Які поради ви дасте їй?

Ситуація 2. Ви помічаєте, що у вашому класі склалися нездорові стосунки між дітьми, що нормально розвиваються, і дитиною з ООП. Батьки дитини з ООП також неодноразово висловлювали педагогові свої побоювання щодо проблем комунікації. Що ви зробите в цій ситуації?

Після презентації способу вирішення завдання групою решта студентів беруть участь в обговоренні, дають оцінку запропонованому способу, прогнозують його наслідки, вносять свої корективи. У результаті такої роботи здійснюють спробу найбільш конструктивного способу вирішення завдання.

Після виконання кожної вправи студентам пропонують відкриту рефлексію, суть якої полягає у продовженні фрази «Сьогодні я зрозуміла, що...». За допомогою такого методичного ресурсу, як контекстні проблемні завдання, забезпечують повноцінну реалізацію компетентнісного та аксіологічного підходів у процесі формування готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Метод «мозкового штурму» застосовують на лекційних і практичних заняттях для вирішення завдань освітньої інклюзії, які заплановані викладачем заздалегідь, так й тих, що спонтанно виникають у процесі заняття. Для посилення розвитку комунікативних навичок у студентів, а також розширення знань про цей метод, ми застосовували різні варіації «мозкового штурму», зокрема Stepladder, Round-Robin, Rolestorming.

В межах упровадження *четвертої педагогічної умови* варто апелювати до позиції, що самоосвітня діяльність здобувачів вищої освіти стає провідною у сучасній професійній освіті, продуктивність якої залежить від ступеня сформованості умінь та навичок самонавчання, тому четвертою педагогічною умовою дослідження обрано організацію самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Самоосвітні вміння майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо як їхню здатність здійснювати самоосвітню діяльність, спрямовану на розробку інноваційних методичних розробок, що забезпечуватимуть ефективність роботи в умовах освітньої інклюзії.

Ми вважаємо, що ефективним засобом формування у майбутніх учителів початкової школи самоосвітніх умінь можуть бути електронні освітні ресурси. Аналізуючи наукові праці вчених в галузі інформаційних технологій, встановили, що навчальні матеріали, представлені як в електронній формі і на електронних носіях, так і в мережі Інтернет. Як засоби формування самоосвітніх умінь нами виділено такі електронні освітні ресурси: електронні підручники та навчальні посібники, електронні навчально-методичні комплекси дисциплін, електронні тести, освітні портали та веб-сайти, електронні бібліотеки.

Головною перевагою електронних освітніх ресурсів при формуванні самоосвітніх умінь студентів, у тому числі майбутніх учителів початкової школи, є оптимальна для кожного з них швидкість та послідовність сприйняття навчального матеріалу, інтерактивність, системність, інтеграція, адаптація, візуалізація та самоконтроль. Для успішного формування самоосвітніх умінь у студентів необхідно розробити спеціальні завдання, зорієнтовані на активний самостійний пошук оптимальних способів виконання процесів.

Тому викладачам потрібно пропонувати майбутнім учителям початкової школи такі завдання, що передбачають роботу з електронними освітніми ресурсами: пошук та обробка студентами інформації (підготувати доповідь, повідомлення, презентацію за темами «Актуальність проблеми організації

освітньої діяльності молодших школярів в умовах освітньої інклюзії», «Роль технологій арттерапії у формуванні компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії» та ін); створення веб-сторінки або веб-квесту, що містить актуальну інформацію про ефективні педагогічні методи, прийоми роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії; вирішення професійно зорієнтованих завдань; виконання творчих завдань та ін.

При виконанні таких вправ, на нашу думку, необхідно застосувати проблемно-пошуковий метод, який передбачає початкове виділення проблеми чи створення проблемної ситуації. Метод передбачає самостійну діяльність студентів за визначенням шляхів вирішення поставленої проблеми; відбору інформації, яка потрібна вирішення її за допомогою електронних освітніх ресурсів; вибору способів демонстрації рішення; оцінювання результату виконання завдання; визначення подальших проблем. Такі методи передбачають організацію рефлексивної діяльності здобувачів вищої освіти.

Для організації рефлексивної діяльності студентів доцільно використовувати різноманітні методичні прийоми: набір рефлексивних питань, написання есе, ведення рефлексивного щоденника, сінквейн, інтерв'ювання, повернення до кластерів, вільний лист, парне підбиття підсумків тощо. У якості самостійного завдання майбутнім учителям початкової школи варто пропонувати заповнення «Бортового журналу». Суть цього прийому полягає в узагальненні та аналізі результатів вирішення професійного завдання на тему: «Проект індивідуального психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП». Здобувачі освіти відповідають на запропонований перелік рефлексивних запитань, відповіді на які подають у вигляді таблиці (табл. 3.2).

Під час організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи викладач виступає у ролі консультанта, головна мета якого навчити «як навчатися».

Приклад «бортового журналу»

<i>Рефлексивні питання</i>	<i>Відповіді студента ЕГ</i>
Який результат виконаного завдання?	Розроблено проєкт індивідуального психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП
Чи відповідає цей проєкт таким критеріям: – наукова обґрунтованість; – повнота та чіткість виконання завдання; – адекватність; – достатність; – доцільність запропонованого варіанта; – культура презентування результатів?	Відповідає: – проєкт побудований з урахуванням рекомендацій МОН України щодо роботи учителя початкової школи в умовах інклюзивного освітнього середовища; – проєкт охоплює всі види діяльності учнів в ЗЗСО; усі аспекти психічного, особистісного, поведінкового розвитку дитини молодшого шкільного віку; – проєкт презентовано таблиці
Розвитку яких компетентностей учителя початкової школи сприяла робота над проєктом?	Збагатив знання про: – специфіку освітньої інклюзії; – науково-методологічну концепцію розуміння нормативного та порушеного розвитку дитини; – психолого-педагогічні закономірності вікового розвитку дітей з ООП; – особливості індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП в умовах інклюзії; Розвинув вміння: – виявляти закономірності та особливості формування компетентностей дітей з ООП; – вибудовувати спільну командну роботу, спрямовану на індивідуалізацію психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП; – брати участь у розробці індивідуальних адаптованих програм розвитку для дітей з ООП; – застосовувати технологію розробки індивідуального психолого-педагогічного супроводу; Удосконалив здатність: – добирати оптимальні способи організації освітньої інклюзії та проєктувати освітній процес; – використовувати на практиці ефективні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного процесу; – створювати корекційно-розвивальне середовище.

До основних функцій викладача в межах організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти у контексті нашого дослідження відносимо: формування спонукальних мотивів до самоосвіти; участь на початкових етапах у постановці цілей та завдань, організаційної діяльності, у пошуку та доборі електронних освітніх ресурсів; розробку методики та навчально-методичної документації щодо застосування електронних освітніх ресурсів з метою формування самоосвітніх умінь майбутніх педагогів; контроль процесу та результату самоосвітньої діяльності студентів; визначення форм звітності, обсягу роботи, терміну здавання; визначення видів консультаційної допомоги та критеріїв оцінок.

Крім того, реалізація *четвертої педагогічної умови* передбачає активне використання потенціалу позааудиторної роботи студентів, оскільки сьогодні вища школа вирішує проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом органічного поєднання аудиторної та позааудиторної роботи.

Позааудиторна діяльність – це активна діяльність студентів, яка проходить у позанавчальний час, але має тісний зв'язок із аудиторними заняттями та є частиною освітнього процесу. При цьому вона має свою специфіку та логіку побудови, виконує властиві лише їй функції, її зміст реалізується у вигляді різноманітних форм, методів та засобів.

У нашому дослідженні позааудиторну діяльність розглядаємо як педагогічно доцільну діяльність студентів у межах освітнього процесу, що сприяє розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх учителів початкової школи, необхідних для ефективного виконання фахових функцій в інклюзивному освітньому просторі.

За змістом організації позааудиторну діяльність студентів в межах реалізації четвертої педагогічної умови поділяємо на:

– змагальну (конкурси професійної майстерності, педагогічні ігри, предметні олімпіади та ін.);

- ЗМІ (локальні газети чи тематичні стінгазети, педагогічні бюлетені, виставки студентських робіт та ін.);
- культурно-масову (свята, приурочені до певної дати, та вечори, які можуть бути організовані з певних тем);
- освітньо-масову (студентські форуми, конкурси педагогічної творчості, молодіжні фестивалі, прес-конференції тощо)

Практика виховної роботи у ЗВО свідчить про те, що гуртки та студії мають великий потенціал для формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, оскільки в них об'єднуються студенти, що мають різні інтереси. Це створює умови для ефективної комунікації їх. У межах гуртків організовують діяльність студентів за багатьма напрямками: духовно-моральним, культурно-просвітницьким, національно-патріотичним тощо. Доречним є створення студії «Студентський інклюзивний простір (СІП)», яка здійснює роботу за кількома напрямками: підготовка майбутніх вчителів початкової школи до використання ЦТ: зокрема, мобільних застосунків Digital Inclusion та «Аудіоказки українською» в комплексі з арттерапією для молодших школярів з ООП в інклюзивному освітньому просторі; підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП за допомогою технології арттерапії в період російської агресії офлайн та онлайн; підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за допомогою технології мнемотехніки; підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення тренінгів для здобувачів 1-2 курсу навчання офлайн та онлайн.

Цікавою формою позааудиторної діяльності студентів в межах упровадження четвертої педагогічної умови є, на нашу думку, педагогічні олімпіад. У змісті завдань для олімпіади передбачено розвиток готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, що відбиває певний етап професійного становлення фахівця. Студентам пропонують завдання: написати інструкцію педагогічного проєкту організації роботи з дитиною з ООП, зорієнтованого на створення толерантного

інклюзивного освітнього середовища, оцінити актуальність проєкту для системи освіти, внутрішню узгодженість проєкту, відповідність представленої інструкції проєкту всім елементам структури, заявленим у вимогах до неї.

Під час олімпіад важливо виявити дослідницькі навички здобувасів вищої освіти, рівень їхнього творчого розвитку, здатність формування толерантної свідомості.

Доречним є також проведення конкурсів на основі модифікованої технології круглого столу. Учасникам для обговорення пропонують спитання: Хто повинен виховувати сучасну дитину з ООП?

Майбутні учителі початкової школи пропонують відповідь на поставлене питання, підкріпивши її доказами (аргументи, факти, думки тощо). Оцінку якості та кількості аргументів кожного з учасників дискусії здійснюють експерти та асистенти. До уваги беруть точність відповіді на питання, етичну поведінку, доброзичливість, оригінальність суджень та аргументів, логічність, доказовість виступу. При оцінюванні цього конкурсу виявляють готовність студентів мобілізуватися у важкій ситуації роботи з учнями з ООП, пропонувати свою точку зору іншим учасникам та вміння ставити питання про те, що їх цікавить.

Під час організації позааудиторної роботи студентів варто враховувати такі принципи:

- ґрунтовності та своєчасності поставлених актуальних педагогічних проблем;
- максимальної самостійності як під час підготовки, і під час виконання завдань;
- випереджального рівня складності;
- пробудження інтересу до вирішення нестандартних завдань та ін.

У контексті реалізації четвертої педагогічної умови дотримувались позиції згідно якої, позааудиторна діяльність, будучи природним продовженням освітнього процесу, має відносну самостійність і специфічні особливості, серед яких:

- тісний зв'язок з аудиторною та науково-дослідною діяльністю студентів;
- свободу вибору форм та ступеня власної участі з урахуванням добровільності;
- усвідомлення професійних цінностей діяльності через особистісне сприйняття;
- невиключеність у навчальний план, тобто виконання її у вільний час та понад обов'язковий програмний мінімум;
- можливість виконання творчої діяльності на високому рівні;
- поєднання самостійної діяльності та ініціативи у співпраці з викладачем;
- широке застосування методів стимулювання активності учасників;
- цікавість, новизну змісту, форм та методів роботи;
- гнучкість організаційних форм.

Отже, органічне поєднання інноваційних форм і методів аудиторної роботи з різноманітною професійно спрямованою позааудиторною роботою, а також єдність усіх визначених нами педагогічних умов забезпечить ефективне формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії.

3.3. Реалізація моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Формувальний етап дослідження відображає логіку реалізації моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Для того з-поміж студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» виокремлено експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (далі – КГ) групи (табл. 3.3). У дослідженні брали участь студенти із п'ятих ЗВО України.

Розподіл учасників експерименту на КГ та ЕГ

Заклади вищої освіти	КГ	ЕГ
1. Український державний університет імені Михайла Драгоманова	33	34
2. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка	20	20
3. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	30	32
4. Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»	31	33
5. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	55	57
Загальна кількість здобувачів вищої освіти	169	176

Узагальнення даних таблиці 3.3 засвідчує, що кількість студентів у КГ та ЕГ була майже однаковою. В усіх університетах було по 2 групи, з яких одна – контрольна, а друга – експериментальна. Зазначимо, що порівнювали відсоткові значення сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за кожним рівнем, а не абсолютні величини кількості студентів.

У подальшому студенти КГ вивчали обрані для експериментального дослідження дисципліни за традиційною методикою. Підготовку студентів ЕГ здійснювали на основі впровадження в освітній процес педагогічних ЗВО авторської структурно-функціональної моделі й виокремлених педагогічних умов. Рівність участі майбутніх учителів початкової школи в експерименті забезпечували за допомогою анкетування, тестування майбутніх учителів початкової школи, шляхом застосування діагностичного інструментарію, що дало змогу встановити вхідний рівень досліджуваної готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Результати вхідного контролю були свідченням того, що студенти КГ та ЕГ на момент участі у формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи володіли однаковим рівнем готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Гуманістичні ідеї, закладені в аксіологічному підході, дозволили впливати на зміну ціннісно-сміслових установок майбутніх учителів початкової школи, спрямовуючи їх на створення умов для задоволення особливих освітніх потреб дітей з ООП. Орієнтація на положення особистісно-діяльнісного підходу забезпечувала можливість актуалізувати в змісті професійної підготовки студентів окресленої спеціальності винятковість проблеми розвитку кожного з учнів в умовах освітньої інклюзії.

У контексті реалізації ідей особистісно-діяльнісного підходу процес навчання студентів ЕГ розглядали з точки зору забезпечення його квазіпрофесійності й залучення майбутніх учителів початкової школи у змодельовану професійно зорієнтовану діяльність. Це дозволило створити умови для переорієнтації здобувачів освіти із прослуховування навчальної інформації на активне вирішення професійних завдань. Окрім того, постулати особистісно-діяльнісного підходу спрямовували методику реалізації авторської структурно-функціональної моделі до врахування особистісного розвитку кожного студента й забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі педагогічного ЗВО.

Відповідно до теоретичних засад компетентнісного підходу зміст методики впровадження розробленої моделі спрямовували на розвиток у майбутніх учителів початкової школи основ професійної майстерності, що передбачало застосування авторських й адаптованих професійно зорієнтованих ситуативних завдань. Вирішення таких завдань передбачало формування у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-практичного та рефлексивного компонентів досліджуваної готовності, а також здатності до здійснення педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії.

Методику реалізації авторської структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії застосовували упродовж чотирьох етапів, що відповідають чотирьом рокам навчання у педагогічному ЗВО (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Етапи реалізації авторської структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Перший – *експлікативний* – етап реалізували упродовж першого року навчання. Мета цього етапу – актуалізація ціннісно-мотиваційної сфери особистості здобувачів вищої освіти як майбутніх суб’єктів педагогічної діяльності, а також створення необхідних умов для адаптації їх до навчання у ЗВО та орієнтації у педагогічній професії.

У процесі викладання навчальних дисциплін, студентів інформували про вимоги до сучасного вчителя початкової школи, знайомили із професійними функціями, здійснювали первинну адаптацію студентів до специфіки педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Це дало змогу студентам

оволодіти міждисциплінарними знаннями, базовими (програмними) теоретико-методологічними засадами особистісної та професійної реалізації.

Упродовж вищеназваного етапу ефективною технологією підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії стала самооцінка професійно важливих якостей. Під час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності», майбутнім учителям початкової школи пропонували на основі кваліфікаційних характеристик, а також розроблених професіограм вчителя початкової школи, послідовно розмістити якості особистості з точки зору виразності їх у «ідеальному педагогові», здатному ефективно формувати компетентності учнів з ООП й нормотипових учнів. А потім проаранжувати виокремлені якості особистості учителя, але вже з погляду розвиненості їх у структурі власної особистості.

Порівняльний аналіз співвідношення «ідеального» та «реального» дозволив виявити рівень самооцінки студентів, особливості ставлення до себе як до майбутнього професіонала, компетентного у проблемах побудови освітнього процесу в умовах інклюзії в ЗЗСО, спрямованого на розвиток соціальних компетентностей школярів. Результати реалізації першого етапу методики стали основою для розробки студентами програми власного особистісно-професійного розвитку, розрахованої на всі роки навчання у ЗВО. Програму та план досягнення професійної кар'єри оформляли студенти ЕГ в окремому зошиті, у якому фіксували всі досягнення та невдачі.

Під час експлікативного етапу за доцільне вважали здійснити первинну діагностику рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи тих професійно важливих якостей та здібностей, які взаємопов'язані з рівнем сформованості у них знань, вмінь, навичок, необхідних для ефективного побудови процесу роботи молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Саме на цьому етапі здійснювали також спеціальні заходи, зорієнтовані на розвиток адекватної мотивації до професійної діяльності, орієнтації на досягнення студентами професійної майстерності та прагнення бути корисними людям та суспільству загалом. Відзначимо, що розвиток емпатичних

здібностей, толерантного ставлення до певних категорій людей як потенційних учнів здійснювали під час проєктної діяльності студентів ЕГ, на спеціально розроблених тренінгових заняттях, у процесі викладання навчальних дисциплін обраних для експериментального дослідження.

На репродуктивному етапі реалізації авторської структурно-функціональної моделі важливе значення мали оновлені дидактичні одиниці у змісті обраних для дослідження курсів. Так, у зміст навчальних дисциплін інтегровано теми, що відбивають специфіку процесу роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії («Порушені соціальні комунікації дітей з ООП», «Методика контактної взаємодії з дітьми з ООП», «Розвиток компетентностей дітей з ООП засобами арттерапії», «Стадії та техніки встановлення контакту з дітьми з ООП» та ін.). Ядро окреслених дидактичних одиниць реалізували під час практичних занять, які проводили у формі тренінгів. Для цього було розроблено авторські тренінги (наприклад, тренінги «Розвиток здатності студентів до педагогічної рефлексії щодо результатів власної діяльності в середовищі інклюзії та вмінь невербальної й вербальної педагогічної комунікації», «Розвиток толерантного ставлення студентів до дітей з ООП»), спрямовані на розвиток чотирьох компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Анонсовані тренінги презентовано в додатку Е. Зважаючи на цілісність, дидактичну стрункість та змістовну насиченість розроблені тренінгові завдання проводили не лише офлайн, але в режимі дистанційного навчання, що пов'язано з умовами реального часу та відсутністю можливості очного проведення практичних занять на різних часових відрізках формувального етапу експерименту. Можливість дистанційного проведення тренінгових завдань забезпечували за допомогою технічних засобів, що перебувають у вільному доступі в обраних для експерименту ЗВО.

Третій етап – квазіпрофесійний – спрямовували на формування достатнього рівня готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до роботи в умовах освітньої інклюзії. На цьому етапі організацію освітнього

процесу в педагогічних ЗВО, обраних для експериментального дослідження, здійснювали за допомогою цілеспрямованої практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до анонсованого фрагменту професійної діяльності. Так, майбутні учителі початкової школи в ЕГ вирішували проблемні та ситуативні завдання на заняттях з фахових дисциплін, виконували кейс-завдання під час практичних занять та самостійної роботи. Упродовж квазіпрофесійного етапу упровадження авторської структурно-функціональної моделі активно застосовували проєктні технології навчання.

Викладач залучав майбутніх учителів початкової школи ЕГ до різноманітної проєктної діяльності, до розробки та реалізації педагогічних, соціальних проєктів різної спрямованості. У процесі виконання проєктів майбутні учителі початкової школи розвивали уміння працювати в команді, здатність адекватно інтерпретувати та відшукувати інформацію, необхідну для вирішення різноманітних професійних завдань.

Водночас під час цього етапу здійснювали формування наукових спільнот студентів, виконували пошукові науково-дослідні проєкти, організовували студентські конференції з метою залучення студентів до основ педагогічної науки, а також до інших наук соціально-гуманітарного профілю. Відповідно до навчального плану, студенти захищали курсові проєкти, науково-дослідні авторські розробки, брали участь у роботі наукових гуртків, студії.

Під час квазіпрофесійного етапу організовували спеціалізовані тренінги, семінари-практикуми, майстер-класи для майбутніх учителів початкової школи ЕГ, сприяючи розвитку окремих складників досліджуваної готовності. У ході формувального етапу експерименту проводили спеціалізовані тренінги комунікативної спрямованості, орієнтовані на розвиток здатності до професійної взаємодії майбутніх вчителів із різними категоріями дітей з ООП.

На тренінгах, організованих у позанавчальний час, студенти ЕГ виконували ролі вчителів та батьків з різним рівнем педагогічної грамотності, з різним способом життя, які дотримуються різного стилю сімейного виховання. На рефлексивних етапах тренінгів звучали думки, що допомагали усвідомити

відповідальність майбутньої професійної діяльності. Цей етап пов'язаний із вивченням майбутніми учителями початкової школи спеціалізованих навчальних дисциплін, зорієнтованих на формування певних знань, умінь, навичок для вирішення професійних завдань, пов'язаних з роботою в умовах інклюзивного освітнього простору ЗЗСО.

Метою методики реалізації розробленої структурно-функціональної моделі було формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Поряд з цим, реалізація презентованої у дослідженні моделі передбачала вирішення таких завдань:

- актуалізувати розуміння майбутніми учителями початкової школи сутності процесу роботи в умовах освітньої інклюзії, його цільових та ціннісних установок;

- сприяти формуванню у майбутніх учителів початкової школи знань про психолого-педагогічні закономірності розвитку дітей з ООП в різних вікових періодах;

- створювати умови для розвитку у майбутніх учителів початкової школи здатності до емпатії, до коректного та адекватного сприйняття дітей з ООП;

- сприяти розвитку у майбутніх учителів початкової школи умінь адекватно добирати та застосовувати у процесі організації спільного навчання дітей з нормальним розвитком та учнів з особливими освітніми потребами сучасні технології та методи навчання, ураховуючи особливі освітні потреби дітей з ООП;

- створювати умови для розвитку у майбутніх учителів початкової школи умінь працювати в міждисциплінарній команді, що забезпечує комплексний характер психолого-педагогічного супроводу кожної дитини з ООП у середовищі нормотипових однолітків;

- навчати майбутніх учителів початкової школи розробляти індивідуальні адаптовані індивідуальні програми розвитку (ІПР) для дітей з ООП, які навчаються за умов інклюзії;

– сприяти професійній самоосвіті майбутніх учителів початкової школи, розвитку їх здібностей визначати та аналізувати проблеми інклюзивної практики.

Отже, підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії здійснювали поетапно, відповідно до змісту обраних для експериментального дослідження дисциплін з застосуванням розробленої структурно-функціональної моделі. Підкреслимо, що методику реалізації цієї моделі розглядали як системний спосіб організації спільної діяльності студентів та викладачів, що дозволяє формувати мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, рефлексивний компоненти досліджуваної готовності, й передбачає застосування авторських та адаптованих професійно зорієнтованих ситуативних завдань. Кожне завдання вирішували у певній послідовності, що відображало п'ять етапів:

- заглиблення у діяльність щодо вирішення професійного завдання;
- проблематизація;
- цілепокладання та планування;
- конструювання стратегії вирішення професійного завдання та реалізацію її;
- рефлексія.

Розглянемо кожен із презентованих етапів детальніше.

Основним завданням етапу – *заглиблення у діяльність* – було знайомство студентів із професійним завданням, розуміння його умов та запитань, усвідомлення себе як основного діяча. Заглиблення у розв'язання професійного завдання готувало майбутніх учителів початкової школи ЕГ до сприйняття змісту ситуативної вправи та налаштовувало на отримання конкретного продукту. Це забезпечувалося за допомогою певної структури професійного завдання, що містило узагальнене формулювання, ключове завдання, контекст розв'язання завдання, власне завдання, які сприятимуть вирішенню, критерії оцінки (продукт). Обов'язковою умовою, яка мотивувала учасників, була

дискусія. Спочатку дискусію організовували у невеликих підгрупах (3-4 особи), потім здійснювали загальне обговорення.

Такий підхід зумовлений тим, що у груповій дискусії майбутні учителі початкової школи ЕГ мали можливість проявити власну професійну позицію, продемонструвати рівень своєї професійної майстерності й готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії, а також поступово брати участь у процесі вирішення професійного завдання. Основними формами роботи на цьому етапі стали дискусія, групова робота. Для формування у педагогів мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності використовували такі методичні прийоми як написання есе, критичний аналіз ситуації та ін. Застосування таких методичних прийомів, як ведення рефлексивного щоденника, робота в рольових позиціях («автор», «критик», «контролер» та ін.), дозволили удосконалювати сформованість рефлексивного компонента цього феномена.

Наведемо приклад, який демонструє особливості реалізації етапу заглиблення у діяльність. Під час заглиблення я в одне з професійно зорієнтованих завдань майбутнім учителям початкової школи ЕГ було запропоновано спочатку познайомитися зі змістом завдання, його умовами, а потім обговорити у групі, яким чином кожен розуміє головну мету професійного завдання. Результати обговорення кожна група презентувала у формі кластерів. У процесі проведення спільної дискусії учасники могли виступити у різних ролях. Наприклад, поставити питання учасникам іншої підгрупи чи висловити критичне зауваження. Після завершення загальної дискусії групи поверталися до своїх груп і вносили зміни та доповнювали розроблені раніше кластери. Як приклад презентуємо кластер однієї з підгруп, що відображає взаємодію складників освітньої інклюзії крізь призму розвиненості знань майбутніх учителів початкової школи й рівнів організації практики інклюзивності (рис. 3.3).

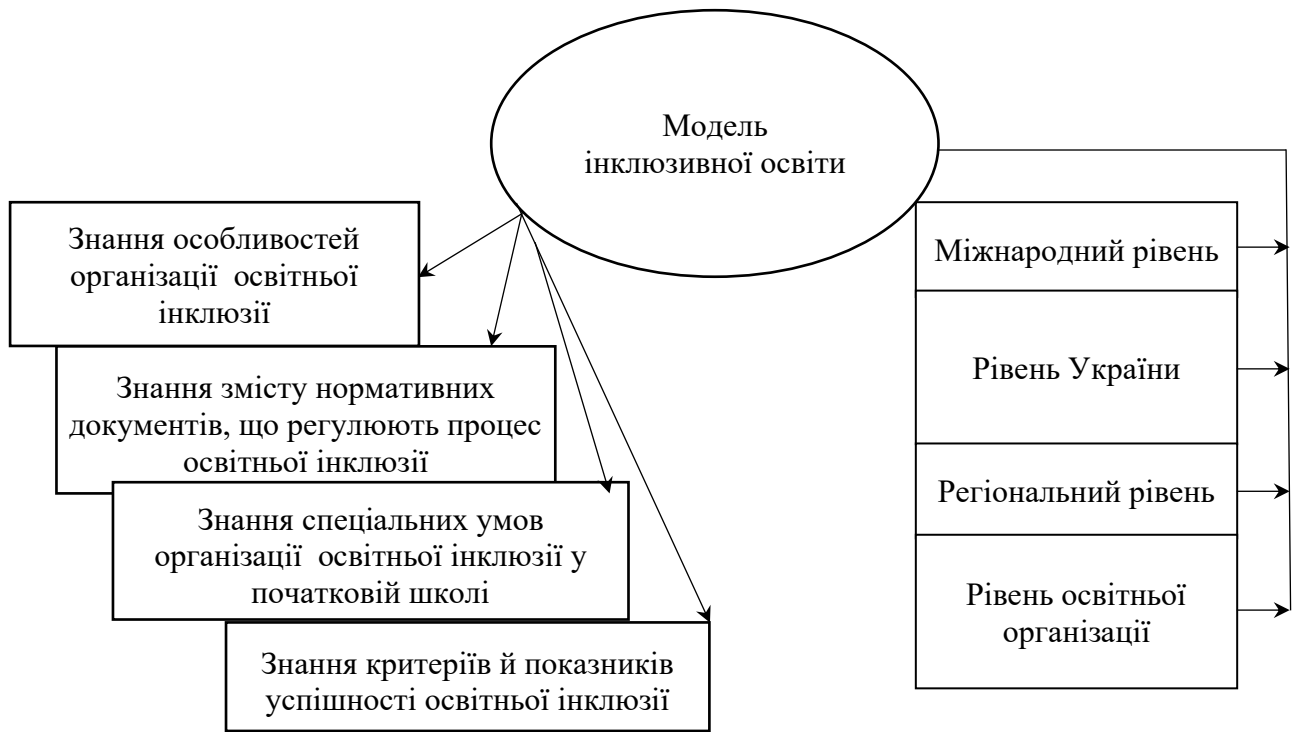


Рис. 3.3. Приклад кластера, складеного майбутніми учителями початкової школи ЕГ на етапі занурення у вирішення професійно зорієнтованого ситуативного завдання

У презентованому кластері майбутні учителі початкової школи позначали власне розуміння завдання, формулювали перелік необхідних теоретичних знань для організації процесу роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії. Результатом роботи на першому етапі стало формування в учасників здатності до усвідомленої діяльності у межах професійного завдання. Перехід на інший етап не здійснювали доти, доки у всіх не виникло чітке уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності.

Проблематизація. На другому етапі виконання професійно зорієнтованих ситуацій основне завдання полягало в тому, щоб майбутні учителі початкової школи ЕГ здійснили аналіз власних труднощів, сформулювали основну проблему та виділили наявні та необхідні знання для вирішення професійного завдання. Етап проблематизації виділено цілеспрямовано, оскільки це дозволило майбутнім учителям початкової школи ЕГ знайти джерело власних

труднощів для вирішення проблеми та організувати подальшу конструктивну діяльність.

Упродовж другого етапу вирішення професійно зорієнтованих ситуативних завдань використовували такі форми роботи: спільне обговорення проблеми, індивідуальна, парна і групова робота. Організація вирішення професійного завдання на цьому етапі здійснювали в такий спосіб. Спочатку майбутнім учителям початкової школи пропонували в індивідуальному порядку проаналізувати, яких теоретичних знань у них бракує для вирішення професійного завдання. Далі майбутні учителі початкової школи об'єднувалися в пари.

У процесі обговорення з колегою перелік теоретичних знань, необхідних для створення ефективних умов в інклюзивному освітньому просторі з метою роботи в умовах освітньої інклюзії або збільшували, або залишали незмінним (у разі збігу думок). Далі студенти ЕГ об'єднувалися в міні-групи (3-4 особи), потім у великі групи (до 6 осіб). Обговорення проблеми завершували колективно. Така організація роботи дозволила систематизувати всі професійні труднощі студентів у вирішенні запропонованих завдань, окреслити шляхи подолання цих труднощів.

Для формування мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності застосовували такі методичні прийоми: робота з цитатами з наукових джерел, знайомство з ключовими термінами, вільне письмове завдання, візуалізація та ін. З метою розвитку когнітивного та операційно-практичного компонентів використовували такі прийоми, як подвійний щоденник (таблиця, де відзначали інформацію, яку студент знає і яку не знає), маркувальна таблиця (майбутньому учителю початкової школи слід було прочитати подані вирази та маркувати їх певним чином: «+» - згоден; «-» - не згоден; «?» - сумніваюся), тестові роботи, підготовка невеликих повідомлень, доповіді тощо. Для вдосконалення рефлексивного складника анонсованого феномена спрямовували наступні методичні прийоми: рефлексивна оцінка,

ранжування, ведення рефлексивного щоденника та ін. Проілюструємо етап проблематизації на прикладі професійного завдання.

Майбутнім учителям початкової школи ЕГ на одному із практичних занять з дисципліни «Основи інклюзивної освіти» пропонували упродовж трьох хвилин виконати завдання: познайомитися з організаційними умовами, у яких навчаються діти, та вказати, у якому випадку йдеться про інклюзію:

1. Діти з розумовою відсталістю (12 осіб) навчаються у 3-му інклюзивному класі, який знаходиться у структурі загальноосвітньої школи загального типу.

2. Діти з вадами зору (2 особи), систематично користуються корекцією очей, навчаються у загальноосвітньому 2 класі ЗЗСО.

3. Діти шкільного віку з порушеним слухом (2 особи) відвідують освітню організацію для дітей з порушеннями мови.

У цьому завданні використовували кілька прийомів для активізації освітньої діяльності студентів ЕГ, зокрема прийом «провокація» (наявність у завданні свідомо неправильних варіантів), прийом «вимога доказу», прийом «сумнів» (що відповідає запитанням «Ви дійсно вважаєте це правильним?», «У ваших словах протиріччя» тощо).

Перелічені прийоми сприяли «професійному коливанню» майбутніх учителів початкової школи ЕГ, що загалом посилювало почуття невпевненості та дозволяло студентам визначити власні прогалини у знаннях: відсутність специфічних знань про дітей з ООП та їх особливі освітні потреби, а також можливі умови навчання. Результатом роботи на цьому етапі стало виникнення у студентів почуття невпевненості у своїх професійних знаннях, що виявлялося за допомогою методичного прийому «шеринг» (метод зворотного зв'язку, метод обговорення досвіду, рефлексія). Наприкінці виконання кожного професійно зорієнтованого ситуативного завдання викладач ставив такі питання: «Як Ви себе почуваете?», «Що думаєте?», «Як оцінюєте свою готовність до роботи в умовах освітньої інклюзії?». Отже, результатом роботи

на етапі проблематизації стало формулювання проблеми та визначення системи знань та прогалин у знаннях майбутніх учителів початкової школи ЕГ.

Для вирішення професійних завдань важливою була ефективна організація етапу *цілепокладання та планування*. Окреслений етап дозволив студентам ЕГ чітко уявити образ кінцевого продукту, визначити систему проміжних цілей та шляхи досягнення їх, побудувати план педагогічних дій. На цьому етапі використовували різні форми роботи – від групової до фронтальної; із застосуванням питання-відповідної або діалогової форми; від організаційно-діяльнісної гри до лекції. Для активізації процесу формування мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності застосовували такі методичні прийоми: запитання-відповіді, аналіз випадків, сценарування рішення, ключові слова тощо.

Основними прийомами, що стимулювали удосконалення сформованості когнітивного та операційно-діяльнісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до роботи в умовах освітньої інклюзії, було квазіпрофесійне проектування ситуації, колективне обговорення виділеної проблеми та пошук вирішення її, підготовка покрокового плану. Формуванню рефлексивного компонента запропонованої готовності сприяли рефлексія аналогічних проблем та аналіз практичного досвіду, взаємоопитування, схематизація. Наведемо приклад, який ілюструє організацію етапу цілепокладання майбутніх учителів початкової школи під час вирішення професійного завдання.

Так, під час практичного заняття з дисципліни «Основи інклюзивного навчання та здоров'язбережувальні технології в закладах освіти» студентам пропонували за допомогою методичного прийому «Дзеркало прогресивних перетворень» сформулювати мету та скласти план роботи з метою усунення окремих фрагментів незнання. Опишемо такий прийом покроково. Перший крок – фіксування проблеми. Студенти ЕГ фіксували таке формулювання: відсутність знань про технології організації процесу роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії.

Другий крок – визначення основних причин проблеми та опис її з застосуванням частинки «не» або слова «ні». Учасники висловили причини так:

1) не розуміємо, що означає «організувати процес роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії»;

2) не володіємо технологіями організації освітньої інклюзії.

Третій крок – проблему переформулювати із ситуації «мінус» у ситуацію «плюс». Майбутнім учителям початкової школи пропонували такий варіант переформулювання: досконало опанувати технології організації процесу роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії.

Четвертий крок – переформулювання причин, які перешкоджають ефективній організації наведеного процесу (прибрати частинку «не»). Учасники ЕГ ставили такі завдання:

1) зрозуміти, що означає «організувати процес формування компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії»;

2) вивчити специфіку застосування традиційних та інноваційних технологій організації освітньої інклюзії, зокрема технології арттерапії, мнемотехніки.

П'ятий крок – опис заходів, спрямованих на вирішення кожного сформульованого завдання.

У процесі планування студентами досягнення анонсованих завдань використовували різні прийоми організації освітньої діяльності, зокрема: заповнення таблиць, дописування пропозицій, вивчення алгоритмів дій, аналіз конкретної ситуації та ін.

Основна мета четвертого етапу – *конструювання стратегії вирішення професійного завдання та її реалізація* – пошук майбутніми учителями початкової школи ЕГ доцільних та раціональних педагогічних рішень, презентованих у професійно зорієнтованій ситуації завдань. Показово, що для одного завдання можливо знайти декілька способів його вирішення. Це залежало від багатьох факторів, зокрема, від практичного досвіду, сформованості у майбутніх учителів початкової школи професійно

особистісних цінностей, педагогічних засобів, методів та прийомів, особистісного ставлення до професійного завдання тощо.

Отже, упродовж четвертого етапу майбутні учителі початкової школи проектували способи вирішення авторських ситуативних завдань, застосовуючи особистісно-професійні ресурси. У процесі конструювання передбачали, що в кожного студента в пам'яті зберігаються різні моделі вирішення життєвих і професійних ситуацій, які він може застосувати для вирішення інших типових завдань. Активізувати суб'єктну позицію студентів ЕГ дозволило застосування різноманітних (індивідуальних та групових) форм роботи, серед яких: тренінги, організаційно-діяльні та ділові ігри, перегляд відеоматеріалів, усний інструктаж, професійні майстерні, практикум, письмовий інструктаж, консультування та ін. Так, для забезпечення сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-практичного компонентів освітньої інклюзії застосовували систему методів, зокрема: мозковий штурм, створення ситуацій успіху та стимулювання та ін.; для формування рефлексивного компонента – прийоми візуалізації, інтерв'ювання тощо.

Заключним етапом вирішення професійно зорієнтованих ситуативних завдань була *рефлексія*. Поняття «рефлексія» дослідники (М. Буйняк [29], О. Комар [93], А. Ковінько [79], І. Мельничук [115] та ін.) розуміють як здатність людини звертатися до свого внутрішнього світу, досвіду, мислення, діяльності, переживань. Професійна педагогічна рефлексія пов'язана з особливостями педагогічної роботи, власним педагогічним досвідом, його усвідомленням, перепроектуванням методів педагогічних процесів. У контексті нашого дослідження рефлексія дозволила проаналізувати результат та процес вивчення експериментального змісту обраних для дослідження дисциплін, зафіксувати результати, а також усвідомити ціннісну значущість власної професійної діяльності у сфері освітньої інклюзії. У процесі рефлексії застосували різні форми роботи, зокрема фронтальні, групові, парні та індивідуальні.

У контексті реалізації четвертої педагогічної умови використовували завдання, спрямовані на активізацію здатності студентів ЕГ до педагогічної рефлексії. Ураховуючи вищесказане, переконані, що методи рефлексії варто застосовувати як заплановані у структурі курсу, спецкурсу та авторських тренінгових матеріалів, наприклад, наприкінці заняття, після виконання певних вправ, і навіть за будь-яких обставин, що потребують переосмислення учасниками навчальної ситуації. Під час занять використовували індивідуальну, групову та змішані форми рефлексії, як в усній, так і письмовій формах. Фокусом рефлексії вважаємо оптимальність обраного рішення, організацію взаємодії в колективі групи, саморозвиток у професійній та особистісній сферах. Так, метод рефлексії застосовували після таких вправ, як «Спілкування з незвичним учнем», «Знайди спільне» тощо. Для прикладу наведемо логіку роботи з вправою «Спілкування з незвичайним учнем». Мета вправи – розвиток навичок спілкування з учнем з розладами аутистичного спектру. Для виконання вправи учасники були поділені на групи. Вчитель каже: «Уявіть, що ви класний керівник 4 класу. До вашого класу прийшов новий учень. До цього ви зустрілися з дирекцією школи та батьками і дізналися, що школяр має розлади аутистичного спектру. Учень поводить себе відсторонено, сів на останню парту, один, нікому не дивиться у вічі і ні з ким не розмовляє. Після закінчення уроку до вас підходить новенький учень і кладе на стіл зошит із написом...». Далі ведучий роздає картки групам студентів із фразами: «Можна вам ставити питання в соціальній мережі?», «Можна мені ніколи не відповідати на ваших уроках?», «Як знайти їдальню? Я забув».

Протягом десяти хвилин студентам пропонували обговорити вирішення цієї ситуації. Потім ведучий просить коротко уявити основні шляхи вирішення цієї ситуації. Після спільного обговорення студенти наводять кілька можливих варіантів спілкування з учнем із розладами аутистичного спектру. Завдання викладача – підвести студентів до різних напрямів роботи з таким учнем. У процесі підсумкового етапу викладач обов'язково ставить питання учасникам ЕГ «Що нового ви дізналися сьогодні про себе як про професіонала? Які шляхи

підвищення цієї компетентності ви бачите для себе зараз?». У наведеному прикладі проаналізовано не тільки результати вирішення професійного завдання, а також вказано педагогічні цінності. Для здійснення особистісної рефлексії учасники ЕГ виконували прийом «П'ятихвилинне есе». Студенти описували власні враження про процес вирішення професійного завдання упродовж п'яти хвилин.

Отже, виконання кожного професійно зорієнтованого завдання закінчувалось рефлексією, але залежно від змісту застосовували різні методичні прийоми як в усній, так і письмовій формах. Основним результатом, на цьому етапі стало осмислення та зміна студентами власної професійної позиції; конструювання, на основі отриманих знань, умінь та практичного досвіду, нової педагогічної діяльності. Крім того, упровадження методики реалізації авторської структурно-функціональної моделі передбачало застосування гуманітарних технологій.

Упливаючи на інтегральні характеристики студентів (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації тощо), гуманітарні технології орієнтовані на професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів початкової школи та дозволяють уособити весь процес підготовки. До таких технологій відносять: технологію контекстного навчання, технологію розвитку критичного мислення, технологію групової роботи, технологію навчання методом кейсів, технологію фокус-групової роботи, технологію проєктування індивідуального корекційно-освітнього маршруту та ін.

У межах спроектованої моделі особливу увагу спрямовували на застосування технології проєктного навчання, яка передбачала застосування методів різних навчання, у тому числі «мозкового штурму» та інших інтерактивних методів, що ґрунтуються на використанні групового обговорення в міні-групах рішень, запропонованих професійних завдань, створених ситуативно.

Застосування таких методів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії дозволило

досягти значних успіхів у розвитку вмінь майбутніх учителів початкової школи розподіляти функціональні завдання між проектною командою, визначати свій особистий функціонал, брати на себе відповідальність за спільну проектну діяльність. У процесі обговорення запропонованих ситуативних вправ та кейс-завдань у міні-групах у студентів ЕГ удосконалювали вміння та навички комунікативної складової професійної діяльності і розвивалась здатність приймати нестандартні групові рішення типових професійних завдань у системі «вчитель – учень з ООП – батьки».

Традиційно технологію проектного навчання сприймають як цілісну модель активізації освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Реалізація технології проектного навчання у контексті дослідження сприяла активізації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітньої інклюзії, а саме: самостійної інформаційно-пошукової діяльності, аналізу інформації, її синтезу, саморозвитку проектного мислення, логіки, інтелекту, вольових і рефлексивних процесів, здатності передбачати і прогнозувати результати командної роботи тощо.

Такі умови формувального етапу експерименту для студентів ЕГ організовували групове обговорення результатів спілкування з батьками учнів з ООП, а також проблем аудиторної та позааудиторної проектної діяльності студентів. У ході дослідження (формуальної частини експерименту, що полягає у реалізації розробленої моделі) було встановлено різновиди проектної діяльності студентів, найбільш ефективні для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, зокрема:

- професійно-імітаційні (ігрові) проекти;
- інформаційно-аналітичні проекти;
- спеціалізовані практико-орієнтовані проекти.

У контексті дослідження професійно-імітаційні проекти – це імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в ігровій формі певних ситуацій професійної діяльності вчителів початкової школи, які можуть виникати у реальній співпраці школи та сім'ї. Вважаємо за доцільне уточнити, що у

нашому експерименті застосовували ігрову й неігрову імітацію. У процесі неігрової імітації використовували різні типи ситуацій.

Проектно-освітня діяльність, організована у межах спроектованої структурно-функціональної моделі, забезпечувала розвиток у студентів здатності до організації комунікативної взаємодії з різними категоріями учнів з ООП, здібностей проникати в їхній внутрішній світ та ситуативний емоційний стан, знаходити найбільш ефективні способи надання їм кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги, що є частиною майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

У процесі проектної діяльності майбутні вчителі початкової школи також удосконалювали вміння роботи з різною інформацією, критично ставитися до неї, добирати адекватну інформацію, потрібну для вирішення конкретного професійного завдання. Крім того, участь майбутніх учителів початкової школи ЕГ у проектній діяльності розширювала їхнє уявлення про специфіку діяльності в умовах освітньої інклюзії, сприяла поглибленню знань про актуальні проблеми різноманітних категорій дітей з ООП. Особливо слід наголосити, що проектні технології, як і контекстні, сприяли руйнуванню стереотипного уявлення про взаємодію вчителя та батьків, руйнуванню позиції «над» та «зверху», зміні цієї позиції та переорієнтації майбутніх вчителів початкової школи з позицій роботи в системі «батько – помічник школи» на позицію «співпраця школи та сім'ї, заснована на довірі та взаємодопомозі».

Важливо, що участь майбутніх вчителів початкової школи у проектній діяльності, сприяла ефективному формуванню умінь та навичок інтегрування досягнень педагогіки та психології, формування психолого-педагогічної грамотності, що містить не тільки інформованість у питаннях побудови взаєностосунків між учителем та учнями з ООП, а й уміння застосовувати конкретні технології та техніки на практиці для роботи в умовах освітньої інклюзії.

У нашому дослідженні студенти ЕГ брали участь в розробці та реалізації різних соціальних проєктів. У сучасних умовах реалізації соціальної політики

держави розробка соціальних проєктів передбачає врахування багатьох чинників, що вимагає від учасників полідисциплінарних знань й залучення до розробки проєктів багатьох фахівців, зокрема соціальних працівників, психологів, представників правоохоронної сфери, працівників органів опіки та піклування, реабілітологів, дефектологів.

У ситуаціях їхньої реальної відсутності функції різноманітних фахівців соціальної сфери виконували безпосередні учасники проєкту, тобто майбутні учителі початкової школи ЕГ. Так розширювався професійний світогляд майбутніх вчителів початкової школи, їхнє уявлення про суміжні професії, про взаємодію з різними фахівцями в умовах освітньої інклюзії.

У процесі реалізації спроектованої структурно-функціональної моделі студенти ЕГ брали участь у таких проєктах:

а) *соціально-педагогічних проєктах*, спрямованих на підвищення ефективності функціонування центрів допомоги дітям з ООП, дитячих будинків та інших організацій інтернатного типу, освітніх організацій для дітей з ООП, для дітей з протиправною поведінкою, для неповнолітніх, які входять до групи ризику;

б) *соціальних проєктах*, зорієнтованих на вдосконалення системи взаємодії школи, інклюзивно-ресурсних центрів та організацій, установ, що спеціалізуються на роботі з дітьми, що залишилися без піклування батьків, особами, що потрапили у скрутну життєву ситуацію, переселенці, біженці, які потребують як психолого-педагогічної консультації, так соціально реабілітаційних заходів;

в) *соціально-психологічних проєктах*, що забезпечують підвищення ефективності надання соціально-психологічної допомоги сім'ї та дітям з ООП: екстреної допомоги, допомоги в ситуаціях насильства, утиску, агресії, вимушених контактів, втрати близьких людей, у ситуаціях нерозуміння, відсутності взаємодопомоги та взаємовиручки, булінгу, наклепів та цькування і т.д.

З урахуванням методики реалізації сконструйованої моделі у процесі формувального етапу експерименту з учасниками ЕГ проводили заняття у студентських наукових гуртках, студії. На заняттях студенти виконували науково-дослідні роботи, теми яких співвідносилися з темами оновленого змісту, зорієнтованого на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Методика реалізації розробленої моделі передбачала дотримання в організації освітнього процесу в ЕГ таких постулатів:

- пріоритет проблемно-контекстних технологій;
- дотримання принципів конгруентності, випереджувального впливу, активізації, суб'єктності, ненав'язливості;
- зацікавленість студентів в отриманні необхідних практико-зорієнтованих знань, практичних умінь і навичок;
- розвиток професійно важливих якостей особистості та здібностей, необхідних для досягнення ефективності в умовах освітньої інклюзії ;
- варіативність ситуативних професійно зорієнтованих завдань та кейс-технологій, вправ для самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи, тем проєктів та науково-дослідних робіт;
- системний моніторинг рівня сформованості у студентів, готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Роботу в Студії «Студентський Інклюзивний Простір (СІП)» здійснювали за кількома напрямками:

1. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до використання ЦТ, зокрема мобільних застосунків Digital Inclusion та «Аудіоказки українською» в комплексі з арттерапією, молодшими школярами з ООП в інклюзивному освітньому просторі.

Засоби та технології повинні бути одночасно універсальними та індивідуальними, тому що кожен учень з ООП володіє власними освітніми потребами та здібностями. Реалізувати це можна використовуючи мобільні застосунки Digital Inclusion та «Аудіоказки українською» в комплексі з

арттерапією. Тому майбутні вчителі початкової школи створювали і застосовували на практиці інноваційні методи навчання, а також змінювали і адаптовували існуючі відповідно до нових можливостей інтеграції в інклюзивну освіту найбільш сучасних технологій.

Застосунок «Аудіоказки Українською» – найбільша в світі колекція аудіоказок та колискових українською мовою, що популяризує українську культуру в світі. У колекції доступно вже 838 аудіоказок та колискових пісень, озвучені голосами професійних акторів та звуковими дизайнерами.

Digital Inclusion – мобільний застосунок, створений для розвитку екосистеми цифрової інклюзії, яку започатковано у 2019 році як інноваційну платформу соціального партнерства «Цифрова інклюзія». Мобільний застосунок Digital Inclusion зможе допомогти майбутнім учителям початкової школи краще впливати на розвиток або відновлювати мовлення, забезпечувати соціалізацію та реабілітацію учнів з особливими освітніми потребами, коли вербальна комунікація неможлива або практично неможлива. А в поєднанні з аудіоказками та арттерапією це дасть поштовх для розкриття в учнів з ООП творчих здібностей та уяви.

Застосунок Digital Inclusion є надзвичайно корисним для майбутніх учителів початкової школи, за допомогою якого вони ефективніше зможуть навчати дітей з особливими освітніми потребами комунікації, початку ведення діалогу, формування пасивного, а згодом й активного словника. Творчі методи роботи з аудіоказкою дозволять ширше та різнопланово використовувати улюблені дітьми тексти. Поєднання казки із можливостями застосунку Digital Inclusion забезпечує потрібний результат в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Так, використовуючи розділ «Творчість» в мобільному застосунку Digital Inclusion, можна вибрати розмальовки різної складності, а у застосунку «Аудіоказки українською» – казку та створити власну різнокольорову композицію на основі запропонованого малюнку.

Для цього потрібно зайти в тематичний розділ розмальовок, вибрати розмальовку, на екрані буде видно кольорову палітру. Вибрати колір і натиснути на зону розмальовки, яку пропонуємо дитині розфарбувати. Особливо це буде корисно для дітей з РАС, оскільки значна частина їх боїться забруднити руки, то розмальовування в мобільному додатку буде дуже комфортне для таких дітей, цікаве та захоплювальне. Результатом розмальовування можна поділитись у соцмережах або надіслати у месенджери, які є на мобільному пристрої. Це може мотивувати дитину підготувати наприклад, подарунок для мами або ілюстрацію до казки для тата тощо.

У розділі «Слова» мобільного додатку Digital Inclusion дитина може обрати слова, які характеризують героїв казки, таким чином повторити частину мови «Прикметник». Або ж відтворити хід казки чи дії героїв, повторюючи при цьому тему «Дієслово».

Методи роботи з аудіоказкою, які запропонували майбутні учителі початкової школи учням з ООП:

- вибери героїв казки, розмісти їх у ряд у мобільному застосунку;
- покажи послідовність подій казки, обираючи потрібні слова і сюжети на картинках;
- опиши позитивного, негативного героя, обравши картки - слова;
- розмалюй розфарбовку лисички, змінивши справжній колір на фантастичний;
- обери емоції та почуття, які в тебе виникли після прослуховування аудіоказки.
- учитель може зупинити аудіо на найцікавішому місці і запитати у дитини « Як ти гадаєш, що буде далі?», нехай покаже карткою в мобільному додатку.
- прослухати початок казки і скласти основну частину та закінчення казки в мобільному додатку.

– після прослуховування казки залучити учнів до інсценування продовження казки. Використання елементів казки у якості фізкультхвилинки, або ж для релаксації і заспокоєння.

Активізували перший життєвий досвід дітей з ООП, підводили до нових маленьких відкриттів: щоб налаштувати дітей до творчої роботи з аудіоказкою (заміна одного казкового героя іншим, придумування іншого кінця чи варіанта казки) доцільним є такий метод, як розігрування казки за допомогою заміників. Для цього в мобільному додатку Digital Inclusion є категорія «Прості форми»

Цей метод доречно використовувати у такій послідовності:

1. Звучить запис казки, а дитина розіграє її, натискаючи на планшеті відповідні картки з фігурами. (Ось до рукавички підходить лисичка (оранжевий кружечок), запитує: «Хто, хто в рукавичці живе?» Їй відповідають мишка (сірий трикутник), жабка (зелений квадрат), зайчик (білий прямокутник) (дитина щоразу натискає на відповідну фігуру). Зразу ж закріплювали не тільки геометричні фігури, а й кольори.

2. Показ дитиною уривка з аудіо казки, (на планшеті із завантажених карток).

3. Додумування нових варіантів чи епізодів казки за допомогою введення нових заміників (наприклад, певних предметів).

Для розвитку уяви дітей, уміння використовувати власний невеликий життєвий досвід, корисним є застосування ігор з пальчиками, психогімнастики, які варто супроводжувати, наприклад пісенькою Колобка із мобільного застосунку «Аудіоказки українською».

Діти легко вивчають нові аудіоказки через складне поєднання звуку, графіки, тексту і зображень і навіть відтворюють інтонацію героїв невербально.

Пропонували дітям різні вправи та завдання до казок, які вони прослухали, акцентуючи на вихованні патріотизму, поваги до інших людей, толерантності, вміння дружити. Крім того, виконання таких завдань сприяє навчанню основам математичних, природознавчих знань, граматики, знайомить

зі змістом українських, іноземних та авторських казок; сприяє розвитку комунікативних навичок, бажання вдосконалювати себе.

Учні з ООП засвоюють поняття «характер», «герой», «художній образ», «міміка»; формують аналітичні навички сприйняття аудіо казки; розвивають комунікативно-мовленнєву компетентність та творчі здібності.

Використання аудіоказки під час уроків в інклюзивному класі:

- концентрує увагу;
- забезпечує вищу продуктивність уроку;
- змінює ставлення до казки: діти починають сприймати твір як джерело знань, а не тільки як розвагу.

Використання пізнавальних аудіоказок сприяє:

- підвищенню мотивації до навчання;
- демонстрації можливостей казки;
- зростанню якості навчання і виховання.

Отже, проблема використання мобільних додатків «Аудіоказки українською» та мобільного застосунку Digital Inclusion продиктована самим життям і є актуальною, оскільки у Концепції НУШ акцентують на формуванні навичок і вмінь роботи учня з медіа текстами.

Безбар'єрність – це світовий тренд, який має стати суспільною нормою в Україні: застосунки Digital Inclusion та «Аудіоказки українською» будуть корисними для майбутніх учителів початкової школи для поширення цінностей освітньої інклюзії в академічному середовищі, формування інклюзивної компетентності фахівців у процесі їхньої професійно-педагогічної роботи. Світ цифрових технологій може допомогти кожній дитині стати активним учасником суспільних процесів, створює широкий спектр можливостей для поліпшення якості життя кожної особистості.

2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП за допомогою технології арттерапії в період російської агресії офлайн та онлайн.

Сучасна система підвищення професійної педагогічної освіти зорієнтована на підготовку вчителя початкової школи, який володіє не тільки традиційними, а й інноваційними технологіями освітньо-виховного процесу, здатний до творчого, нестандартного вирішення навчально-виховних задач, іноді й психологічних, які ставить перед ним сучасна освітня практика. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арттерапії передбачає сформованість її компонентів, що відображають структуру останньої. Майбутній учитель початкової школи має проявляти стійку мотивацію до впровадження методів та форм арттерапії, володіти знаннями про суть та специфіку арттерапевтичних технологій, їхні різновиди та ознаки, розвивати творчу уяву та альтернативність мислення, продукувати й теоретично обґрунтовувати нові ідеї, проєктувати шляхи практичної реалізації їх, оцінювати власну діяльність та діяльність інших тощо.

Арттерапія відкриває простір для творчих пошуків майбутнього учителя початкової школи, оскільки вона допомагає формувати особистість, її світогляд, життєві стратегії та сценарії, навчаючи людину бути творцем власного життя та розвивати власний творчий потенціал. Арттерапія особливо важлива для тих, хто не може «виговоритися», кому висловити свої думки в творчості легше, ніж розповісти про них; для дітей з ООП, які знаходяться в кризових ситуаціях, тривожні, для тих, хто втратив близьких, помешкання, має почуття страху, панічні атаки, внутрішньо переміщені діти з ООП тощо. Малювання, як і сновидіння, знімає бар'єр «его цензури», яка ускладнює словесний вияв конфліктних несвідомих елементів. Через малюнок, казку арттерапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, усуває страх, допомагає зрозуміти власні почуття і переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню і зняттю напруги і найголовніше допомагає в розвитку творчих здібностей учнів з ООП. Часто в житті дитини присутні не тільки зовнішні, а й внутрішні конфлікти та суперечності, які найбільш небезпечні для молодшого школяра з ООП. Незалежно від того, визнають чи не

визнають діти власні конфлікти, вплив останніх не зменшується. Арттерапія в такому випадку, виводячи протиріччя зсередини назовні, пропонує способи вирішення їх; це природні ліки, які вживають інтуїтивно. Метою арттерапії є підведення дитини до усвідомлення своєї внутрішньої суті, своєї унікальності та неповторності, до відчуття безпеки, гармонії із собою та світом. У кожній особистості існує потреба у самовираженні, яка здебільшого залишається незадоволеною, що й породжує внутрішній конфлікт. Арттерапія пропонує дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, фотографування, перегляду фільмів, складання казок, конструювання із природних матеріалів тощо.

Переконані, що робота у студії «Студентський Інклюзивний Простір (СПП)» саме за цим напрямом є актуальною і доцільною. Арттерапевтичні технології є дійсно перспективними і необхідними в роботі з молодшими школярами з ООП особливо, коли учні з ООП змушені переїжджати в безпечне місце, коли в родині втратили близьку людину; коли дитина з ООП стала свідком незвичайної ситуації, або була її учасником. Тому, при підготовці майбутніх учителів початкової школи особливо важливо сформувати у них вміння і навички практичної арттерапевтичної роботи з молодшими школярами з ООП; розкрити можливості арттерапевтичних технологій у роботі з молодшими школярами з ООП під час воєнного стану в Україні; висвітлити структуру проведення арттерапевтичного заняття з дітьми та ознайомити їх з найбільш дієвими та ефективними арттехніками.

Результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів з ООП засобами арттерапії є сформована готовність до цього виду діяльності. Більш детально матеріал висвітлено у підпункті 3.2.

3. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за допомогою технології мнемотехніки.

Для навчання молодших школярів з ООП звичайні методи навчання не завжди будуть ефективними, що зумовлює потребу у нових методах, які

допоможуть зробити навчання і розвиток таких дітей можливими та легкими. Застосування мнемотехніки дозволить зробити інклюзію швидше вирішуваною проблемою. Мнемотехніка (мнемоніка) – техніка запам'ятовування, походить слово від грецького «mnemonikon» – «мистецтво запам'ятовування».

Вважають, що слово «мнемотехніка» вперше використав Піфагор Самоський (570-490 р.р. до н. е.) давньогрецький математик та філософ. Винахідником мнемотехнічних прийомів є Симонід Кеоський (556-468 р.р. до н. е.). Про прийоми мнемотехніки написано у роботах давньогрецького історика Геродота Галікарнаського (484-425 р.р. до н. е.), вчителя та філософа Гіппія Елідського (біля 400 р. до н. е.), відомого філософа та вченого Аристотеля (384-322 р.р. до н. е.). Саме Аристотель присвятив питанню пам'яті один із своїх трактатів «Про пам'ять та запам'ятовування» (*De Memoria et Reminiscentia*), написав книгу із мнемоніки, але, на жаль, вона не дійшла до наших часів. Учень Аристотеля – видатний полководець та творець світової держави – Олександр Македонський (356-323 рр. до н. е.) застосовував мнемотехнічні прийоми та славився феноменальними здібностями до запам'ятовування.

Спеціаліст Школи Ейдотехніки України (Г. Чепурний) створив єдину класифікацію всіх способів, які покращують засвоєння нової інформації, та визначено сутність термінів і понять запропонованих методів і прийомів. Такий системний та узагальнювальний аналіз дає можливість широко впроваджувати і використовувати мнемотехніку для покращення ефективності навчання дітей з ООП.

Технологію мнемотехніки запроваджують у початковій школі для полегшення засвоєння інформації дітьми. Використовують різноманітні прийоми для запам'ятовування. Тому майбутні учителі початкової школи опановують і навчаються використовувати прийоми мнемотехніки. Застосування мнемотехніки у роботі з молодшими школярами з ООП має свої переваги, зокрема:

- зниження інформаційного перевантаження;

- ефективно засвоєння інформації;
- розвиток вміння нестандартно мислити;
- зміцнення здоров'я;
- розвиток мовлення.

Існує розподіл методів за різними принципами і способами використання.

«Перетворення» – це метод первинної обробки інформації, який перетворює складну для сприйняття інформацію у зручну для ефективного відтворення. Метод складається з наступних прийомів: аналогія, трансформація, піктограми, стенографіст, фонетична асоціація, неологізм, цифрообраз, цифро-буквений код, індивідуальна асоціація, закономірність.

«Аналогія» (грецьк. *analogia* – відповідність, подібність) – це прийом, при якому для покращення запам'ятовування між інформаційними одиницями знаходять спільні ознаки, властивості, якості, тенденції розвитку тощо.

«Трансформація» (від пізньолат. *transformatio* – перетворення) – це прийом, при якому для покращення запам'ятовування відбувається перетворення значення й образу одного об'єкта в інший.

«Стенографіст» (від грецьк. *στενός* – вузький, тісний і *γράφειν* – писати) – це прийом, при якому текстову інформацію, яку потрібно запам'ятати, записують за допомогою окремих ключових букв, особливих знаків і цілого ряду скорочень.

«Фонетична асоціація» (від грецьк. *phonetikos* – звуковий, голосовий) – це прийом, при якому для покращення запам'ятовування іноземного слова чи незнайомого терміна добирають співзвучне слово або його частину, яка асоціативно пов'язується з перекладом або значенням цього слова. Для того, щоб досягти відповідного результату, потрібно дітей з особливими освітніми потребами всебічно навчати і розвивати. Важливо використовувати різні методи. А це ще раз підтверджує версію, що метод мнемотехніки заслуговує особливої уваги. Завдяки такій методиці дітям цікаво розвиватися, тому що на дитину не діє інформаційне навантаження, вона може ефективно і легко засвоювати інформацію, вчитися критично та образно мислити, може звернути

увагу на потрібні деталі, розвиває увагу, пам'ять. Дитина з ООП відчуває себе впевненішою, зміцнює здоров'я, розвиває мовлення. Сучасна освіта вимагає від учителя початкової школи не тільки майстерності та вдосконалення методики роботи, але й особистісно-зорієнтованого підходу до навчально-корекційного процесу.

Отже, прийоми мнемотехніки вирішують завдання, спрямовані на:

- розвиток основних психічних процесів – пам'яті, уваги, мислення, а також творчої фантазії;
- перекодування інформації, тобто перетворення абстрактних символів в образи;
- розвиток дрібної моторики рук.

Отже, використання мнемотехніки в підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є вимогою часу.

Застосування технології мнемотехніки у будь-якому навчальному закладі є збагачувальним і перетворювальним фактором, що сприяє оновленню змісту освіти відповідно до сучасних вимог. Ураховуючи нові концептуальні засади навчання, виховання у ЗЗСО, орієнтацію на державотворення, національні та загальнолюдські цінності, особистісний підхід до навчально-виховного процесу, розроблено систему методів і прийомів мнемотехніки для розвитку пам'яті. Розвиток пам'яті – це ще і розвиток сприйняття, уміння концентруватися, навичок самоконтролю, спостережливості, уяви, образного і словесно-образного мислення.

Виконуючи завдання, учень з ООП вчиться працювати активно і самостійно, а це важливо не тільки для успішного засвоєння прийомів мнемотехніки, але й для навчання в цілому. Запроваджені прийоми запам'ятовування ефективні для будь-якого навчального матеріалу.

Отже, актуальність мнемотехніки зумовлена тим, що в молодшому шкільному віці у дітей переважає наочно-образна пам'ять. Найчастіше запам'ятовування відбувається мимоволі, просто тому, що якийсь предмет або явище потрапили в поле зору дитини. Мнемотехніка допомагає спростити

процес запам'ятовування, сприяє розвитку асоціативного мислення і уваги, підвищує уважність. Крім того, прийоми мнемотехніки в результаті грамотної роботи учителя початкової школи позитивно впливають на збагачення словникового запасу та формування зв'язного мовлення.

Отже, впровадження технології мнемотехніки сприяє підвищенню:

- професійного рівня педагогів, спонукає їх шукати нові нетрадиційні форми і методи навчання, проявляти творчі здібності, креативність;
- інтересу дітей до навчання, активізує пізнавальну діяльність, підвищує якість засвоєння програмного матеріалу дітьми, передбачає роботу з дітьми з особливими освітніми потребами;
- рівня педагогічної компетентності батьків, інформованості їх про напрями діяльності ЗЗСО та результатах конкретної дитини, співпраці з батьками.

4. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення тренінгів для здобувачів 1-2 курсів навчання офлайн та онлайн.

Тренінг вважають однією із ефективних форм інтерактивного навчання. Зараз термін «тренінг» використовують для ідентифікації різних методик, які базуються на певних теоретичних принципах. Єдиної класифікації поняття не існує. Виділяють тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, комунікативні тренінги, тренінгові підходи, що стимулюють особистісний ріст, навчальні тренінги. Головна особливість тренінгу – відчуття на власному досвіді нових ідей, одна з умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Навчання у формі тренінгових занять є незвичною, нетрадиційною формою і досить складною технологічною структурою, реалізація якої студентом-тренером створює умови для багаторівневої комунікації між усіма учасниками. Слово «тренінг» походить від англійського «to train», що означає «навчати, тренувати, дресировати».

Тренінг – це одночасно:

- цікавий процес пізнання себе та інших;

- спілкування;
- ефективна форма опанування знань;
- інструмент для формування умінь і навичок;
- форма розширення досвіду.

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, майбутні учителі початкової школи в захваті від тренінгових методів, тому що ці методи роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим. Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання зорієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг зорієнтований насамперед на питання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є чимось негативним, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційну форму навчання застосовують за певних умов.

Особливого значення у контексті нашого дослідження набуває розуміння специфіки використання тренінгів у освітньому процесі ЗВО, оскільки тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного і особистісного самоусвідомлення, що є важливим для майбутніх учителів початкової школи. Ми вважаємо, що під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, формується адекватний образ успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів. Метою використання тренінгів у закладах вищої освіти є формування спеціальних умінь і навичок у майбутніх учителів початкової школи на основі певного рівня знань, які

характеризують специфіку професійної діяльності фахівця і визначають рівень його професіоналізму.

Отже, участь майбутніх учителів початкової школи у роботі навчальних тренінгів спрямовують на формування у майбутніх учителів початкової школи індивідуального стилю навчання, навичок активного слухання, вмінь постановки запитань і створення оптимального міжособистісного зв'язку. Зазначені аспекти особистісних надбань мають особливе значення для професійної діяльності вчителів в умовах освітньої інклюзії. Зосередження уваги на окреслених аспектах професійної діяльності вчителя дає змогу розглядати участь майбутнього учителя початкової школи у навчальних тренінгах як одну із складових професійної підготовки, спрямованої не тільки на опанування необхідними фаховими знаннями, а й на роботу студента над особистісно-фаховим зростанням, над розумінням специфіки роботи в умовах освітньої інклюзії.

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту розвиток всіх компетентностей, які поєднують у собі знання, вміння, навички, здібності та якості особистості, необхідні для успішної роботи в умовах освітньої інклюзії, здійснювали як в аудиторній, так і в позааудиторній студентській діяльності, у процесі роботи майбутніх учителів початкової школи ЕГ над індивідуальними проектами, дослідницької діяльності студентів, участі здобувачів освіти у волонтерському русі, благодійних акціях, міських заходах, у проходженні практик в освітніх організаціях загальної освіти.

Упровадження *четвертої* педагогічної умови передбачало застосування потенціалу різних видів практик. Під час проходження практики в інклюзивних класах у свідомості студентів майбутня професійна діяльність наповнювалася новими сенсами для кожного учасника дослідно-експериментальної роботи: усвідомлення власної ролі у спільній життєдіяльності студентів; формування почуття відповідальності перед учнями з ООП, нормотиповими учнями і перед суспільством загалом; розуміння важливості майбутньої професії; прагнення допомогти батькам школярів у формуванні компетентностей школярів. Кожен

вид практики завершувався участю студентів-практикантів у спеціально розробленому семінарі «Специфіка професійної діяльності вчителя початкової школи у процесі роботи в умовах освітньої інклюзії».

На заняттях семінару обговорювали ситуації, у яких вчителю необхідно використовувати комплексний підхід до аналізу індивідуальної соціальної ситуації розвитку особистості учня, виявляти максимальний ступінь толерантності, застосовувати евристичний підхід до вироблення стратегії та тактики побудови плану формування компетентностей конкретного учня в умовах освітньої інклюзії.

Під час практики майбутні учителі початкової школи вели щоденник спостережень, аналізували результати застосування на практиці та у процесі вирішення різноманітних професійних завдань педагогічних технологій та технік встановлення контакту, попередження конфліктів, залучення батьків до освітнього процесу школи, консультування батьків з проблем дитячо-батьківських стосунків, створювали авторські бази даних, вчилися оперувати наявними теоретичними знаннями.

Після завершення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи проводили контрольний-аналітичний етап, який дав змогу перевірити ефективність реалізованої методики впровадження структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

3.4. Результати формувального етапу дослідно-експериментального дослідження

Для підтвердження ефективності авторської структурно-функціональної моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії проведено підсумковий етап експериментального дослідження, систематизовано, узагальнено, здійснено порівняння й аналіз його результатів.

Даний етап проводили упродовж 2022-2023 н. р., під час якого:

- узагальнено й резюмовано результати формувального етапу дослідження; доповнено зміст теоретичних положень підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії умовах модернізації педагогічної освіти;

- отримані результати дослідження відображено в тексті дисертації, публікаціях у провідних періодичних фахових виданнях України, Польщі, Литви;

- проведено експериментальну перевірку ефективності реалізації запропонованих новацій щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії та доведено дієвість їх шляхом застосування методів математичної статистики;

- ключові результати дослідження упроваджено в освітню практику п'яти педагогічних ЗВО України, що підтверджено довідками про впровадження (Додаток И). Враховуючи вищесказане, виникає необхідність обґрунтування логіки, сутності та особливостей методики реалізації запропонованих новацій щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

З метою аналізу отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи співставляли цифрові показники, що відображали сформованість кожного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями, на початковому – вхідному (початок II курс) та завершальному – підсумковому (завершення навчання на III курсі) етапах оцінювання. Це дало змогу порівняти числові показники, діагностовані у студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп. Загальна кількість учасників експерименту склала 345 студентів, з них 169 стали учасниками ЕГ, а 176 – КГ.

Для перевірки «чистоти» експерименту провели порівняння початкового рейтингу сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи контрольної і експериментальної груп. Важливим теоретичним і практичним завданням нашого дослідження була оцінка ефективності процесу формування

готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Враховували, що ефективність як наукове поняття є узагальненою філософською категорією. Ефективність, як і ймовірність, показує ступінь близькості до бажаної дійсності, до необхідного результату. Із цього погляду ефективність можна вважати мірою діяльності та якості функціонування об'єкта.

Сучасні дослідники, пояснюючи поняття «ефективність», мають на увазі співвідношення й взаємозв'язки двох категорій, що визначають доцільну діяльність людей, зокрема: мету й результат. Так, О. Комар зазначає, що для того, щоб говорити про ефективність педагогічного процесу, необхідно порівняти його очікуваний (зумовлений соціальними потребами) результат з фактично досягнутим, ураховуючи при цьому затрачений час, сили і матеріальні засоби [92]. Тому, чим більше збігів між метою й результатами формування компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є на етапах, тим вищою буде ефективність процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Ефективність тлумачили як досягнення й відповідність результатів спільної діяльності викладачів і студентів тим завданням, які стоять перед ними. Ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії визначає конкретний зміст теорії й практики навчання, а також шляхи досягнення мети готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії й відповідності майбутнього учителя початкової школи вимогам професійної діяльності.

Ефективність характеризують результативністю, часовими й економічними витратами, спільними зусиллями всіх учасників освітнього процесу. Оскільки ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії є оцінним актом, то її всебічний розгляд й оцінку ми здійснювали за допомогою показників. Узагальненим показником ефективності процесу формування

готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії був ступінь досягнення мети цього процесу.

Під час аналізу результатів експериментального дослідження порівнювали числові показники сформованості кожного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, які навчалися за традиційною та експериментальною методикою, що відображено в таблицях 3.4 – 3.8.

Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за мотиваційно-ціннісним критерієм відображено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за мотиваційно-ціннісним критерієм

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні готовності								Середній бал(СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-169 студ.	39	22,97	62	36,49	62	36,49	6	4,05	3,78
КГ-ПК-169 студ.	45	27,03	66	39,19	55	32,43	2	1,35	3,92
ЕГ-ВК-176 студ.	35	19,59	69	39,18	67	38,14	5	3,09	3,75
ЕГ-ПК-176 студ.	67	38,15	85	48,45	24	13,40	0	0	4,25

Порівняльний аналіз табличних даних дозволяє констатувати, що:

– за числовими показниками *високого* рівня у контрольній групі фіксуємо збільшення кількості студентів від 22,97% до 27,03% (на 5,94%), а в експериментальній групі – від 19,59% до 38,15% (на 18,56%), що на 12,62% більше, ніж у КГ;

– за показниками *достатнього* рівня в контрольній групі збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи від 36,49% до 39,19% (на 2,7%), а в експериментальних групах – від 39,18% до 48,45% (на 9,27%), що на 6,57% більше, ніж у КГ;

– за показниками *задовільного* рівня в обох категоріях груп спостерігаємо

зменшення кількості студентів: у контрольних групах – від 36,49% до 32,43% (на 4,06%), а в ЕГ – від 38,14% до 13,40% (на 24,74%), що на 20,68% більше, ніж у КГ;

– за показниками *низького* рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії кількість здобувачів освіти зменшилася в КГ від 4,05% до 1,35% (на 2,7%), а в ЕГ – від 3,09% до 0 (на 3,09%), що на 1,2% більше, ніж у КГ;

– за змінами середнього показника сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії встановлено, що в КГ відбувається зростання від 3,78 до 3,92 (на 0,14 бала), а в ЕГ – від 3,75 до 4,25 (на 0,5 бала), що на 0,36 бала більше, ніж у КГ.

За допомогою діаграм (рис. 3.4) візуалізуємо динаміку числових показників сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, що відображено в табл. 3.4.

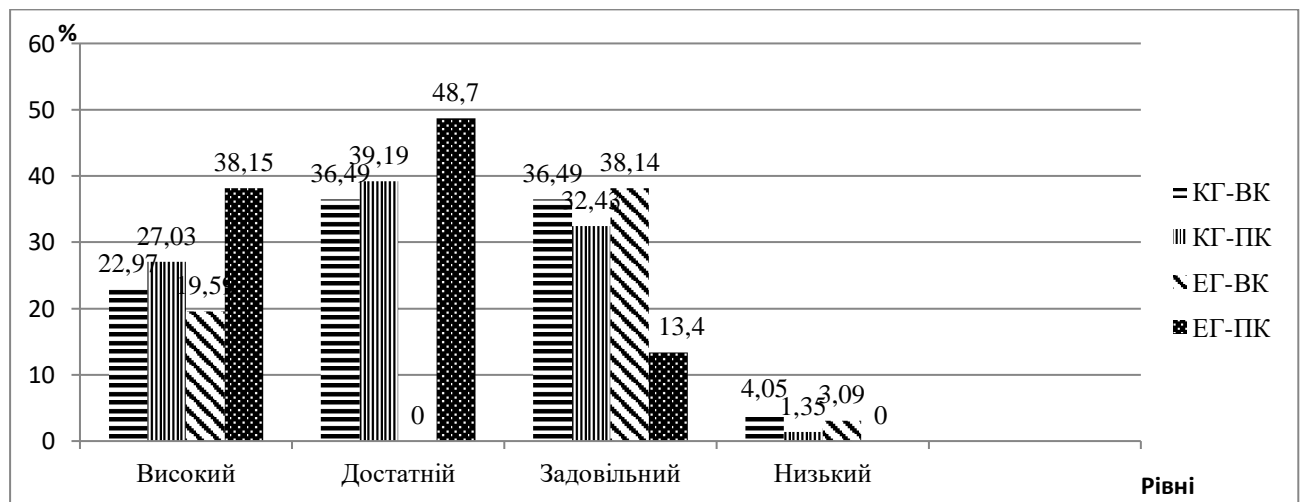


Рис. 3.4 Динаміка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за мотиваційно-ціннісним критерієм

Результати формування когнітивного компонента майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії відображено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за когнітивним критерієм

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні готовності								Середній бал(СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-169 студ.	34	20,27	55	32,43	68	40,54	12	6,76	3,66
КГ-ПК-169 студ.	43	25,68	64	37,84	59	35,13	2	1,35	3,88
ЕГ-ВК-176 студ.	31	17,53	63	36,08	71	40,21	11	6,18	3,65
ЕГ-ПК-176 студ.	61	35,05	83	47,42	32	17,3	0	0	4,18

Порівняльний аналіз числових показників таблиці 3.5 дає змогу встановити динаміку таких змін:

– за числовими показниками *високого* рівня в КГ зафіксовано зростання кількості майбутніх учителів початкової школи від 20,27% до 25,68% (на 5,41%), а в ЕГ – від 17,53% до 35,05% (на 17,52%), що на 12,12% більше ніж в КГ;

– за показниками *достатнього* рівня в контрольних групах спостерігаємо збільшення кількості майбутніх учителів початкової школи від 32,43 % до 37,84 % (на 5,41%), а в ЕГ – від 36,08 % до 47,42 % (на 11,34%), що на 5,93% більше ніж у КГ;

– за показниками *задовільного* рівня в обох категоріях груп зменшилася кількість майбутніх учителів початкової школи: у КГ 40,54 % до 35,13 % (на 5,41%), тоді як в ЕГ – від 40,21 % до 17,3 % (на 22,91%), що на 17,5% більше, ніж у КГ;

– за показниками *низького* рівня в КГ кількість студентів зменшилася від 6,76% до 1,35 % (на 5,41%), а в ЕГ – від 6,18% до 0 (на 6,18%), що на 0,77%

більше, ніж у КГ;

– середній показник сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у КГ зріс від 3,66 до 3,88 (на 0,22 бала), а в ЕГ – від 3,65 до 4,18 (на 0,53 бала), що на 0,31 бала більше, ніж у КГ.

На рис. 3.5 відображено в діаграмах динаміку показників таблиці 3.5.

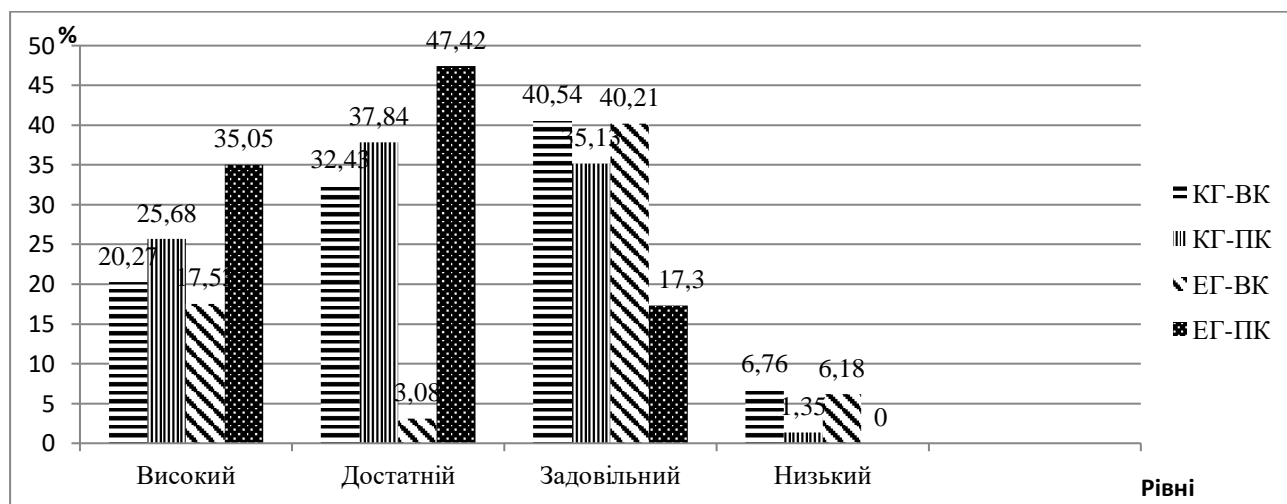


Рис. 3.5 Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за когнітивним критерієм

Результати формування операційно-практичного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії відображено в таблиці 3.6.

Порівняльний аналіз числових показників таблиці 3.6 дозволяє стверджувати про те, що:

– динаміка сформованості *високого* рівня операційно-практичного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у студентів КГ характеризується збільшенням від 21,62% до 25,68% (на 4,06%), а в ЕГ – від 18,56% до 36,08% (на 17,52%), що на 13,46% більше, ніж у КГ;

Таблиця 3.6

Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за операційно-практичним критерієм

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні готовності								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-169 студ.	36	21,62	59	35,14	67	39,19	7	4,05	3,74
КГ-ПК-169 студ.	43	25,68	67	39,19	57	33,78	2	1,35	3,89
ЕГ-ВК-176 студ.	33	18,56	69	39,18	65	37,11	9	5,15	3,71
ЕГ-ПК-176 студ.	64	36,08	87	49,49	25	14,43	0	0	4,18

– за показниками *достатнього* рівня у КГ збільшилась кількість майбутніх учителів початкової школи від 35,14% до 39,19% (на 4,05%), а в ЕГ – від 39,18% до 49,49% (10,31%), що на 6,24% більше, ніж у КГ;

– за показниками *задовільного* рівня у КГ і ЕГ фіксуємо зменшення кількості майбутніх учителів початкової школи: у КГ 39,19% до 33,78% (на 5,41%), в ЕГ – від 37,11% до 14,43% (на 22,71%) що на 17,3% більше, ніж у КГ;

– за показниками *низького* рівня у КГ кількість майбутніх учителів початкової школи зменшилася від 4,05% до 1,35% (на 2,7%), а в ЕГ – від 5,15% до 0 (на 5,15%), що на 3,8% більше, ніж у КГ;

– середній показник в КГ зріс від 3,74 до 3,89 (на 0,15 бала), а в ЕГ – від 3,71 до 4,18 (на 0,57 бала), що на 0,42 бала більше, ніж у КГ.

Динаміку готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за операційно-практичним критерієм подано на рис. 3.6.

Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за рефлексивним критерієм відображено в таблиці 3.7.

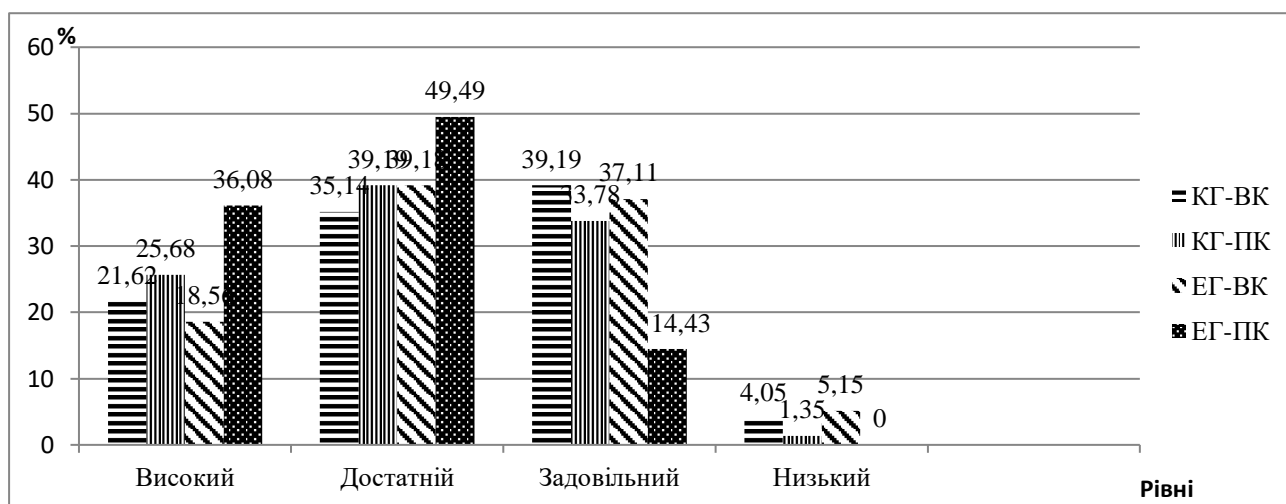


Рис. 3.6 Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за операційно-практичним критерієм

Таблиця 3.7

Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за рефлексивним критерієм

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні готовності								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-БК-169 студ.	41	24,32	59	35,14	64	37,84	5	2,70	3,81
КГ-ПК-169 студ.	48	28,38	68	40,54	53	31,08	0	0	3,97
ЕГ-БК-176 студ.	37	20,62	68	39,18	66	37,11	5	3,09	3,77
ЕГ-ПК-176 студ.	66	37,11	87	49,49	23	13,40	0	0	4,24

За результатами аналізу числових показників, які презентують сформованість рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, встановлено, що:

– за показниками *високого* рівня у КГ збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи від 24,32% до 28,38% (на 4,06%), а в експериментальних – від 20,62% до 37,11% (на 16,49%), що на 12,43% більше ніж у КГ;

– за показниками *достатнього* рівня кількість студентів КГ зросла від

35,14% до 40,54% (на 5,4%), а в ЕГ – від 39,18% до 49,49% (на 10,31%), що на 4,91% більше, ніж у КГ;

– за показниками *задовільного* рівня в КГ та ЕГ відбулося зменшення кількості майбутніх учителів початкової школи: в КГ – від 37,84% до 31,08% (на 6,76%), а в ЕГ – від 37,11% до 13,4% (на 23,71%), що на 16,95% більше, ніж у КГ;

– за показниками *низького* рівня в контрольних групах кількість майбутніх учителів початкової школи зменшилася від 2,7% до 0% (на 2,7%), а в ЕГ – від 3,09% до 0 (на 3,09%), що на 0,39% більше, ніж у КГ;

– середній показник у КГ зріс від 3,81 до 3,97 (на 0,16 балів), а в ЕГ – від 3,77 до 4,24 (на 0,48 балів), що на 0,32 балів більше, ніж у КГ.

Візуалізація змін, одержаних показників сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за рефлексивним критерієм відображена на рис. 3.7.

У таблиці 3.8 подано узагальнені результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, що відображають результативність формувального етапу експериментального дослідження й доцільність та ефективність застосування авторської структурно-функціональної моделі та педагогічних умов.

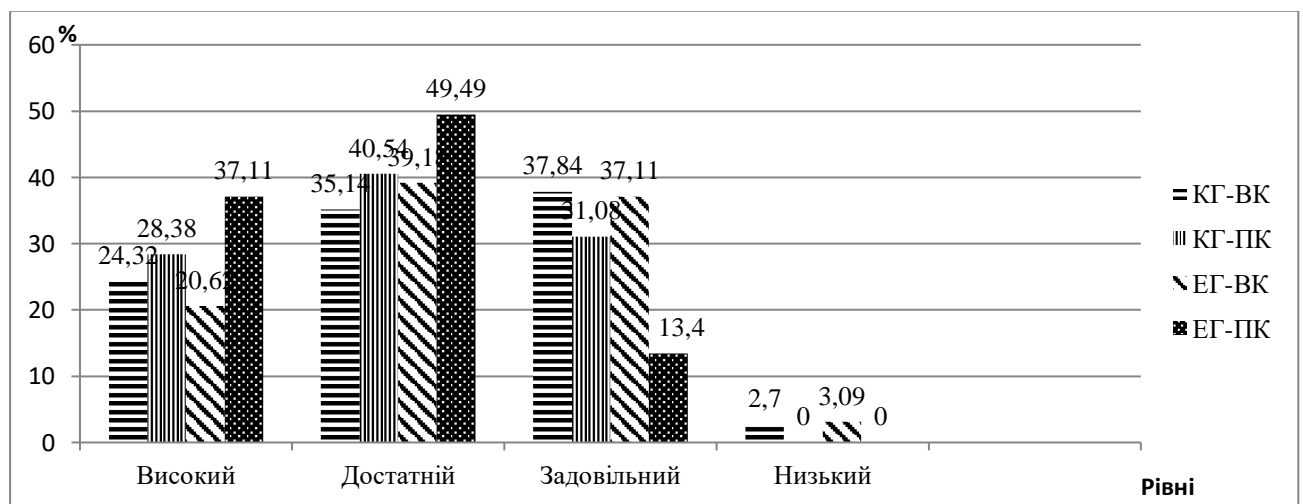


Рис. 3.7 Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за рефлексивним критерієм

**Узагальнені результати формування готовності майбутніх учителів
початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії**

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні готовності								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-169 студ.	37	21,62	59	35,14	66	39,19	7	4,05	3,74
КГ-ПК-169 студ.	46	27,03	66	39,19	55	32,43	2	1,35	3,92
ЕГ-ВК-176 студ.	35	19,59	67	38,14	67	38,14	7	4,13	3,73
ЕГ-ПК-176 студ.	65	37,11	85	48,46	26	14,43	0	0	4,28

За результатами аналізу показників таблиці 3.7 з'ясовано, що:

– за показниками *високого* рівня у КГ збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи від 21,62% до 27,03% (на 5,41%), а в ЕГ – від 19,59% до 37,11% (на 17,52%), що на 12,11% більше, ніж у КГ;

– за показниками *достатнього* рівня кількість майбутніх учителів початкової школи в КГ зросла від 35,14% до 39,19% (на 5,05%), а в ЕГ – від 38,14% до 48,46% (на 10,32%), що на 5,27% більше, ніж у КГ;

– за показниками *задовільного* рівня в КГ зменшилася кількість майбутніх учителів початкової школи від 39,19% до 32,43% (на 6,76%), а в ЕГ – від 38,14 % до 14,43% (на 23,71%), що на 16,95% більше, ніж у студентів КГ;

– за показниками *низького* рівня в КГ кількість майбутніх учителів початкової школи зменшилася від 4,05% до 1,35% (на 2,7%), а в ЕГ – від 4,13% до 0 (на 4,13%), що на 1,43% більше, ніж у студентів КГ;

– середній показник у майбутніх учителів початкової школи КГ збільшився від 3,74 до 3,92 (на 0,18 балів), а в ЕГ – від 3,73 до 4,28 (на 0,55 балів), що на 0,37 балів більше, ніж у студентів КГ.

Динаміку результатів формувального етапу експериментального дослідження, що базується на даних таблиці 3.8 відображено в діаграмах на рисунку 3.7.

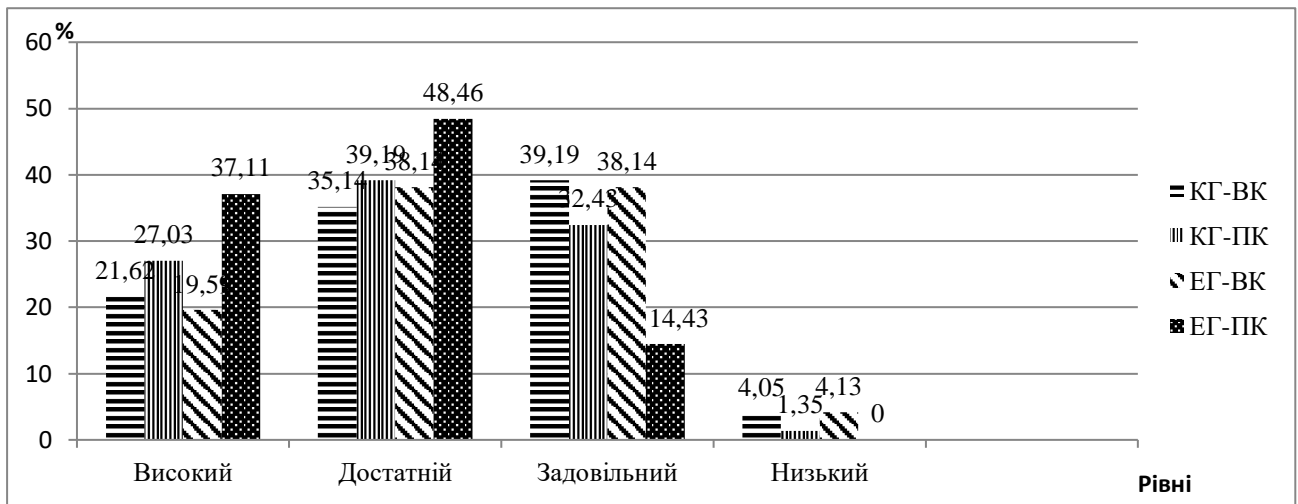


Рис. 3.7 Результати формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Для підтвердження статистичної вірогідності й математичної валідності отриманих експериментальних результатів і доведення достовірності авторського педагогічного дослідження застосовувалися статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту.

Вірогідність отриманих результатів і достовірність експериментального дослідження доводили з використанням статистичних методів обробки даних педагогічного експерименту (Додаток Д). Кількість майбутніх учителів початкової школи у контрольній групі (169 осіб) й експериментальній групі (176 осіб) була цілком достатня для доведення вірогідності результатів експериментального дослідження. З метою перевірки гіпотези дослідження засобами математичної статистики використовували порівняння дисперсій для визначення критерію Фішера (F-критерію). Цю величину визначали за формулою 3.1 [108, с. 277]:

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \quad (3.1)$$

Основними складовими цієї формули є:

F_{emp} – емпіричне (обчислене за результатами експериментальних даних) значення F-критерію для контрольних та експериментальних груп, величина якого порівнювалася з показниками теоретичного F-критерію (F_{krit});

σ_1^2 – числовий показник більшої дисперсії;

σ_2^2 – числовий показник меншої дисперсії.

Значення дисперсії обчислювали при вхідному та підсумковому контролі з визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за формулою 3.2:

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - \bar{x})^2}{N} \quad (3.2), \text{ де}$$

f – кількість студентів, які виявили певний рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, що має числовий вираз для математичних розрахунків у п'ятибальній шкалі (високий – 5 балів; достатній – 4 бали; задовільний – 3 бали; низький – 2 бали);

$(x_i - \bar{x})$ – різниця між числовими значеннями кожного рівня та величиною середнього показника (СП);

N – загальна кількість студентів у тих категоріях груп (контрольних чи експериментальних), де обчислюється дисперсія.

Для перевірки достовірності отриманих результатів ми порівнювали обчислені і визначені показники емпіричного F-критерію в контрольних (F_{emp} -КГ) та експериментальних групах (F_{emp} -ЕГ) з показниками теоретичного F-критерію (F_{krit}), числові значення якого відображені у стандартній таблиці за А. Киверялгом [108, с. 278].

Статистичні дані свідчать, що за умови, коли число ступенів свободи (кількість студентів у групі мінус 1) буде в межах від 24 до безкінечності та від 120 до безкінечності (у нашому дослідженні це відповідає кількості студентів у контрольних групах 169 осіб на етапі вхідного контролю та на етапі підсумкового контролю та в експериментальних групах 176 осіб на етапі вхідного та підсумкового контролю), то показник F_{krit} має перебувати в межах таких числових показників (формула 3.3):

$$1,6 \leftarrow 1,3$$

$$1,5 \leftarrow 1,0 \quad (3.3)$$

Оскільки числове значення кількості студентів у КГ та ЕГ ближче до 120 (169 і 176 осіб), а не до безкінечності, то показник F_{krit} має бути в межах менше 1,6 – біля 1,3.

Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію контрольних і експериментальних груп з визначеними межами F_{krit} (Додаток Д) показав, що F_{emp} -КГ має значення біля 1, а F_{emp} -ЕГ підтверджує достовірність отриманих результатів (табл. 3.9).

Результати обчислення дисперсій з метою визначення емпіричного F-критерію для кожного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії і загальних результатів дисертаційного дослідження свідчать про їхню достовірність (Додаток Д). На практиці це передбачало порівняння та аналіз змін емпіричного показника F-критерію в контрольних і експериментальних групах (F_{emp} -КГ із значенням від 1,0 до 1,06 виходить за вказані межі, а F_{emp} -ЕГ з показником від 1,44 до 1,58

Таблиця 3.9

Результати обчислення емпіричного показника F-критерію для контрольних і експериментальних груп

Компоненти готовності	Показники F-критерію	
	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	1,05	1,58
Когнітивний (К-П)	1,06	1,58
Операційно-практичний (П-Д)	1,0	1,57
Рефлексивний (О-Р)	1,06	1,44
Готовність загалом	1,04	1,54

підтверджує достовірність результатів), яке підтверджує достовірність результатів, що доводить ефективність методики впровадження педагогічних умов та авторської схеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Отже, результати, одержані у процесі експериментальної перевірки запропонованої методики підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, свідчать про її ефективність і доцільність упровадження в освітній процес ЗВО України.

Висновки до третього розділу

У цьому розділі теоретично обґрунтовано педагогічні умови і розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Відповідно до означених педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі експериментально перевірено дієвість реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

У структурно-функціональній моделі відображено мету дослідження – підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Практичне упровадження авторської моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії зумовлене необхідністю досягнути ефективності реалізації презентованих педагогічних умов. Крім того, представлена структурно-функціональна модель відображає сукупність компонентів та рівневу диференціацію стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Спроектвана модель є деякою цілісністю визначених складників, спрямованих на досягнення мети дослідження на основі використання певних педагогічних рішень. Взаємодія всіх компонентів такої моделі передбачала формування особливих умов, що сприяли підвищенню рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, зокрема: 1) забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; 2) поєднання інноваційних і традиційних методів та технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи для підвищення рівня готовності застосовувати набуті знання у процесі

роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії; 3) розширення діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи; 4) організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Експериментальну діяльність в межах формувального етапу відображено в таких діях: забезпечено цілісне творчо-креативне поле професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії в освітньому процесі педагогічних ЗВО; систематизовано засоби інноваційних педагогічних технологій та відтворено ідеї арттерапії в методах, формах, засобах формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; спроектовано й апробовано експериментальну методiku підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; конкретизовано проблемні місця авторських дидактичних одиниць й внесено відповідні корективи в методичне забезпечення застосування їх.

З метою аналізу й узагальнення результатів авторського експериментального дослідження проведено порівняльно-аналітичний етап, під час якого узагальнено й резюмовано результати формувального етапу дослідження; доповнено зміст теоретичних положень підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

З метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у межах формувального етапу експерименту було апробовано авторську структурно-функціональну модель. На практиці це відображалось в розробці методики впровадження її, визначенні змісту та етапів реалізації. Згідно із цією методикою внесено конструктивні зміни у зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою збагачення знань, вмінь, навичок студентів формувати компетентності школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Методологічною основою розробки методики стали особистісно-діяльнісний та аксіологічний підходи.

З метою аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи співставляли числові показники, які свідчили про сформованість кожного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями, на початковому – вхідному (початок II курс) та завершальному – підсумковому (завершення навчання на III курсі) етапах оцінювання. Це дало змогу порівняти кількісні показники, діагностовані у студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп.

Під час аналізу результатів експериментального дослідження порівнювали кількісні показники сформованості кожного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, які навчалися за традиційною та експериментальною методикою, з метою доведення вірогідності результатів і визначення достовірності експериментального дослідження використовували статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту. Для перевірки гіпотези дослідження здійснювали порівняння дисперсій і визначення F-критерію: F_{emp} -КГ із значенням від 1,0 до 1,06 виходить за вказані межі, а F_{emp} -ЕГ з показником від 1,44 до 1,58 підтверджує достовірність результатів, що доводить ефективність авторської методики підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Основний зміст третього розділу дисертації відображено у таких публікаціях : [131, 133, 136, 138, 140]

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації представлено вирішення актуальної педагогічної проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи стало підставою для таких **висновків**:

1. Аналіз теоретичних праць дав змогу визначити теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, до яких віднесено: основоположні характеристики освітньої інклюзії як соціально-педагогічного феномена (освітня інклюзія – це історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (поділ) та інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення) дітей з ООП в освітній процес ЗЗСО; освітня інклюзія як соціальний феномен базується на філософських засадах визнання людини найважливішою цінністю, специфічних принципах інклюзії, суспільному «прийнятті» дітей з ООП повноцінними членами суспільства; інклюзія передбачає адаптаці освітнього простору до потреб дитини з ООП із врахуванням індивідуальних особливостей її розвитку; інклюзія як педагогічний процес базується на забезпеченні розвитку всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу; інклюзія як соціально-педагогічна ідеологія заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи рівне ставлення до всіх людей); змістове наповнення поняття «освітня інклюзія» та його основних характеристик; тенденції розвитку освітньої інклюзії за кордоном (орієнтацію на формування в освітній установі інклюзивної культури, в основі якої лежить прийняття дитини з ООП, а також філософії інклюзії в цілому; застосування в інклюзивній практиці різних технологій і стратегій підтримки дітей з ООП; координацію діяльності всіх учасників освіти, залучення батьків в інклюзивний освітній процес для максимальної допомоги дітям з ООП; спеціальну підготовку учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; індивідуалізацію програми розвитку дітей з ООП в освітній процес й розробку індивідуального плану навчання їх).

2. Готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії розглядаємо як сукупність інтегрованих фахових знань, умінь, мінімально необхідного особистісного досвіду професійної педагогічної діяльності, мотивів, цінностей, професійно-особистісних якостей, достатніх для ефективного виконання професійних педагогічних функцій. Конкретизовано сукупність компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, рефлексивний) досліджуваної готовності. *Уточнено* їхню сутність: критерії (мотивація майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору у межах майбутньої професійної діяльності; глибина і системність загальнопедагогічних та спеціальних знань майбутніх учителів початкової школи; встановлення студентами особистісно й професійно важливих і значущих умінь і навичок, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії; здатність майбутнього учителя початкової школи до самоаналізу, саморегуляції та прогнозування результатів впровадження власних методичних проєктів, спрямованих на організацію роботи учнів в умовах освітньої інклюзії); показники сформованості за чотирма рівнями (високим, достатнім, задовільним, низьким).

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження свідчить про необхідність оновлення, систематизації й технологізації професійної підготовки студентів цієї спеціальності для цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, оскільки лише 27,27 % студентів продемонстрували високий, 39,09 % – достатній, 32,3 % – задовільний, 0,91 % – низький рівень готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії.

3. На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження та результатів констатувального етапу дослідження визначено такі педагогічні умови: забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії; поєднання інноваційних і традиційних методів і технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами в умовах освітньої інклюзії;

розширення професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи; організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

Упровадження *першої* педагогічної умови базується на положенні, що у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно систематично стимулювати їхні інтереси, вибірковість і активність як суб'єктів діяльності. Для цього важливим є створення професійно зорієнтованого середовища як сукупності умов для організації успішної, ефективної роботи, яке асимілювало б фактори, здатні активізувати освітню мотивацію студентів, сприяти збагаченню квазіпрофесійного досвіду вирішення педагогічних завдань й переходу до активного навчання, вдосконаленню здатності користуватися технологіями роботи з дітьми з ООП та застосувати набуті навички під час участі у вирішенні змодельованих практичних завдань фахової педагогічної діяльності. Реалізацію *другої* педагогічної умови забезпечували взаємодоповнювальним використанням класичних педагогічних методів з інноваційними, що дозволило досягти максимальної ефективності сучасного освітнього процесу та визначило його багатоплановість, універсальність, гнучкість. Імплементация *третьої* педагогічної умови передбачала комплексне застосування різноманітних педагогічних технологій навчання, здатних активізувати освітню діяльність майбутніх учителів початкової школи й забезпечити досягнення квазіпрофесійності освітнього процесу й корелювати з організацією самоосвітньої діяльності студентів засобами рефлексії, активним використанням позааудиторної діяльності, цифрових ресурсів. У межах упровадження *четвертої* педагогічної умови апелювали до позиції, що самоосвітня діяльність майбутніх учителів початкової школи стає провідною у сучасній професійній освіті, продуктивність якої залежить від ступеня сформованості умінь та навичок самонавчання, тому *четвертою* педагогічною умовою дослідження стала організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Уміння, сформовані у процесі самоосвіти майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо як здатність їх до здійснення самоосвітньої діяльності,

спрямованої на розробку інноваційних методичних розробок, що забезпечуватимуть ефективність роботи в умовах освітньої інклюзії.

Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, яка складається з методологічно-цільового, змістовно-процесуального, оцінно-результативного блоків. Модель характеризується цілісністю, взаємодією компонентів, елементів, частин, зв'язками і відношеннями, що зумовлюють її структуру, взаємодію із середовищем, системами нижчого і вищого порядку, до яких вона виступає як частина.

4. Експериментальну перевірку дієвості реалізації педагогічних умов і моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії здійснено шляхом аналізу динаміки змін сформованості кожного критерію і загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії за чотирма рівнями.

При порівняльному аналізі даних констатувального і формувального етапів діагностики зафіксовано, що на всіх рівнях є позитивна динаміка, що підтверджується цифровими даними: за показниками *високого* рівня в КГ збільшилася кількість майбутніх учителів початкової школи від 21,62% до 27,03% (на 5,41%), а в ЕГ – від 19,59% до 37,11% (на 17,52%), що на 12,11% більше, ніж у КГ; за показниками *достатнього* рівня кількість майбутніх учителів початкової школи в КГ зросла від 35,14% до 39,19% (на 5,05%), а в ЕГ – від 38,14% до 48,46% (на 10,32%), що на 5,27% більше ніж в КГ; за показниками *задовільного* рівня в КГ зменшилася кількість майбутніх учителів початкової школи від 39,19% до 32,43% (на 6,76%), а в ЕГ – від 38,14 % до 14,43% (на 23,71%), що на 16,95% більше, ніж у студентів КГ; за показниками *низького* рівня в КГ кількість майбутніх учителів початкової школи зменшилася від 4,05% до 1,35% (на 2,7%), а в ЕГ – від 4,13% до 0 (на 4,13%), що на 1,43% більше, ніж у студентів КГ; середній показник у майбутніх учителів початкової школи КГ зріс від 3,74 до 3,92 (на 0,18 балів), а в ЕГ – від 3,73 до 4,28 (на 0,55 балів), що на 0,37 балів більше, ніж у студентів КГ.

Статистична обробка результатів свідчить про значні відмінності у складових готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у студентів ЕГ. У контрольній групі за цими параметрами зміни є дещо меншими, що свідчать про пряму залежність між цілеспрямованою підготовкою майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії та упровадженням авторських педагогічних умов і структурно-функціональної моделі.

Здійснене педагогічне дослідження не вичерпує усіх проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії. Подальшого дослідження потребують застосування інноваційних методик на основі використання наукових підходів (аксіологічного, акмеологічного, синергетичного), що сприятиме вдосконаленню підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. М. Інклюзивна освіта як освітній компонент під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творч. особистості у вищ. і загальноосвіт. шк. : зб. наук. пр.* 2015. Вип. 40. С. 37–42.
2. Акімова О. М. Основні аспекти інклюзивної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наук. зап. кафедри педагогіки : зб. наук. пр.* 2014. Вип. 35. С. 12–18.
3. Акімова О. М. Педагогічна деонтологія як компонент інклюзивної освіти майбутніх учителів початкових класів. *Наук. зап. каф. педагогіки : зб. наук. пр.* 2015. Вип. 38. С. 23–30.
4. Акімова О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Наук. зап. каф. педагогіки : зб. наук. пр.* 2014. Вип. 37. С. 35–42.
5. Алексеева Г. М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки / Бердян. держ. пед. ун-т; редкол.: Богданов І. Т. та ін. Бердянськ: БДПУ, 2012. № 2. С. 9–14.*
6. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948> (дата звернення: 25.07.2021).
7. Аніщук А. М. Інклюзивна освіта : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 227 с.
8. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. Випуск 1/3. С. 4–11.
9. Балахонова О. В. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивна

освіта: досвід і перспективи : монографія / колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.

10. Бергсон А. Творча еволюція/ перекл. з фр. Р. П. Осадчука. К., 2010. 235 с.

11. Безлюдна Н. В., Дудник Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проходження педагогічної практики в умовах дистанційного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: збірник наукових праць УДПУ. Вип. 1 (5)*. Умань.: ВПЦ «Візаві», 2021. С. 26–32. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/15491>

12. Безлюдна Н.В., Калиновська І.С. Організація роботи учителя початкової школи в інклюзивному освітньому середовищі.

Академічні візії. 2023. Вип.21. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8119263>

13. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.

14. Берегова М. І., Савінова Н. В. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. Херсон, 2015. № 2 (17). С. 99-101.

15. Берегова М. І., Савінова Н. В. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред.. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 292-302.

16. Бех І. Д. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 10–13.

17. Бех І. Д. Психологічні особливості навчальної діяльності школярів. *Початкова школа*. 1982. № 4. С. 53–57.

18. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2018. № 11. С. 24–34.

19. Бібік Н. В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за загальною ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.

20. Беляєва М. Арт-педагогіка для вчителя. *Освіта України*. 2014. №1-2. С. 6–12.

21. Бобро А. А., Бобро Л. В., Дубровська Л. О., Мовчан В. О. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2019. №2. С. 104–112.

22. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології*. 2015. № 4. С. 3–9.

23. Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 67–74.

24. Бовкуш К. П. Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2014. № 7. С. 158–160.

25. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психологопедагогічні науки*. 2012. № 4. С. 7–11.

26. Бойчук Ю. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Методологія освіти*. 2018. №1. С. 62–67.

27. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.

28. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С.10-14.

29. Буйняк М. Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 2014. Вип. 28. С. 260–264.

30. Васильєва К. І. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в межах інклюзивного освітнього простору. *Засоби навч. та наук.-дослід. роботи : зб. наук. пр.* 2012. Вип. 37. С. 39–47.

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

32. Вербенець А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51 (104). С. 90-97.

33. Вікторенко І., Горобець Л. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті Концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичний й методичні аспекти*. 2019. Вип. 11. С. 93–106.

34. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібник для студ. магістратури. Київ : Центр навч. л-ри, 2003. 316 с.

35. Волкова К. С. Застосування спадщини А. С. Макаренка у формуванні професійної готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Вісн. ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Пед. науки*. 2013. № 7. С. 26–30.

36. Волкова К. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності у процесі інклюзивної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. №1 (298). С. 151–158.

37. Волкова К. С. Підготовка вчителів до роботи в інклюзивному закладі як шлях подолання перепон у навчанні особливих дітей. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 10. С. 4–7.

38. Волкова К. С. Сутність та критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 3 (67). С. 155–165.

39. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Психологічна готовність педагогів. *Психолог*. 2015. № 7/8. С. 74–76.

40. Волошин О. Роль асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 5. С. 2–4.

41. Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.). URL: <http://www.un-documents.net/jomtjen.htm> (дата звернення: 15.09.2021)

42. Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 15.09.2021)

43. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

44. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.

45. Давиденко Г. В. Умови впровадження інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу (психолого-ментальний, організаційний та соціальний аспекти) : навч. посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 102 с.

46. Давиденко Г. В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. *Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. Вип. 2 (8). С. 65–70.

47. Дакарські Рамки дій. (2000 р.). URL: <http://unesdoc.unesco.org>. (дата звернення: 15.09.2021)

48. Декларація прав дитини (ООН, 1959 р.). URL: <https://www.content.net.ua/registration/content/ua3878/pages/f33823.html> (дата звернення: 15.09.2021)

49. Демченко І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психол.-пед. проблеми сіл. шк. : зб. наук. пр.* 2013. Вип. 45. С. 40–49.

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

51. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. д. пед. наук: 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.

52. Джаман Т. В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 117–121.

53. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

54. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.

55. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

56. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.

57. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

58. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

59. Єськова Т. Л. Виховання працелюбності дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці (1917-1941 рр.): автореф. дис. канд. пед. на-ук: 13.00.01 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2010. 22 с.

60. Жукова О. А., Стратілат В. Ф. Розвиток творчих здібностей дитини засобами образотворчого мистецтва (на прикладі аналізу змісту рубрик дитячої публіцистики). *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2016. Вип. 2/5(19). С. 29-36.

61. Загальна Декларація прав людини (ООН, 1948 р.) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення: 15.09.2021)

62. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів. Ірпінь, редак.-видав.відділ АДПС України, 2000. 191 с.

63. Занюк С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.

64. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2013. 17 с.

65. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США. *Вища освіта України*. 2012. Додаток 1 до вип. 27, том I (34). С. 143–150.

66. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання). *Наук. зап. Ніжин. Держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя*. 2012. № 7. С.15–18.

67. Іванашко О. Є. Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. *Проблеми сучас. психології : зб. наук. пр.* 2014. Вип. 24. С. 328–338.

68. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / кол. упорядників: Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П. Під заг. ред. В. І. Шинкаренка. К.: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2013. 96 с.

69. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В.Сак. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

70. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. К.: ТОВ «Видавничий дім

“Плеяди”», 2011. 296 с.

71. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: СПД-ФО І. С. Парашин, 2010. 128 с.

72. Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України : монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця : ТОВ «НіланЛТД», 2015. 140 с

73. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії. ВФ «Крок за кроком». Київ : ФО-П Придатченко П.М., 2007. 180 с.

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

75. Інститут педіатрії й акушерства Академії медичних наук URL: <https://ipag-kiev.org.ua> (дата звернення: 15.09.2021)

76. Калинюк Н. Імплементация міжнародних та європейських освітніх стандартів у системі реалізації державної освітньої політики: гармонізація освітнього простору у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №3(14). С. 243–255.

77. Калініченко І. О. Особливості підготовки асистента вчителя інклюзивного класу. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2 (173). С. 44–46.

78. Ковінько А. В. Арт-терапія як технологія розвитку творчого потенціалу молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 51 (104). С. 368–374.

79. Ковінько А. В. Обґрунтування технології підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 54. С.179–186.

80. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук: МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

81. Колупаєва А. А., Білозерська І. О. Інклюзивна освіта: теоретико-методичні підходи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 153–158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_24. (дата звернення: 12.00.2021).

82. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

83. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *«Особлива дитина: навчання і виховання»*. 2014. № 3. С. 7–12.

84. Колупаєва А., Засенко В. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_3_5 (дата звернення: 12.00.2021).

85. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

86. Колупаєва Алла Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *«Особлива дитина: навчання і виховання»*. 2014. № 2. С. 7–18.

87. Комар О. А. Сутність інтерактивної технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2018. Вип. 1. С. 140-142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_1_38 (дата звернення: 12.00.2021).

88. Комар О. А., Пісняк В. С. Інклюзія як інноваційний шлях розвитку освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 194 С. 24–29. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-194-1>

89. Комар О. А. Деякі питання цілісної національної освіти у системі підготовки майбутнього вчителя. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх вчителів початкової школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 7–8 жовтня 2019 р. Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. С 66–68.

90. Комар О. А. Застосування інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми, які зазнали сімейного насильства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та інші. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. Випуск 54. С. 53–61.

91. Комар О. А. Організація тренінгових занять для засвоєння студентами інтерактивних технологій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Безлюдний О. І та інші. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Випуск 56. С. 55–62.

92. Комар О. А. Педагогічна практика як складова процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті нової української школи* : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Київ, Україна, 2 грудня 2016 року). Київ, 2016. С. 97–99.

93. Комар О. А. Підготовка творчого вчителя зі спеціальності «Початкова освіта». *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Умань, 7-8 жовт. 2021 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т початкової освіти [та ін.] ; [голов. ред. Комар О. А.; редкол.: Кравчук О. В., Грітченко Т. Я., Люк О. В. [та ін.] ; відп. за вип. Якимчук Б. А.]. Умань, 2021. С. 44–47.

94. Комар О. А. Професійна підготовка студентів у контексті проєкту «Нова українська школа». *Modern science: problems and innovations*. Abstracts of the 1st International scientific and practical conference. SSPG Publish. Stockholm. (Stockholm, 5-7 april, 2020) Sweden. 2020. Pp. 398-404.

95. Комар О. А. Система взаємодії підрозділів педагогічного ЗВО у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Інновації в освіті: здобутки та перспективи* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 11 жовтня 2019 р. Умань, 2019. С 36–39.

96. Комар О. А. Тренінг. Сильні і слабкі сторони тренінгових форм. *Початкова освіта сьогодення: проблеми та перспективи вирішення* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 лютого 2022 року. Переяслав, С. 70–75.

97. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (ЮНЕСКО, 1960 р.). *Лексика - українські енциклопедії та словники* : веб-сайт. URL: <https://leksika.com.ua> (дата звернення: 15.09.2021)

98. Конвенція про права дитини (ООН, 1989 р.). LIGA ZAKON : веб-сайт. URL: <https://ips.ligazakon.net> (дата звернення: 15.09.2021)

99. Конвенція про права осіб з інвалідністю (ООН, 2006 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 15.09.2021)

100. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. Законодавство. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ (дата звернення: 12.00.2021).

101. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2009. №1. С. 138–145.

102. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посібник. Хмельницький : ХНУ, 2005. 254 с.

103. Кристопчук Т. Підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах ЄС. URL: <http://socialscience.com.ua/article/1174> (дата звернення: 20.08.2021)

104. Кучерук О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Пед. науки.* 2013. Вип. 121 (1). С. 109–112.

105. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.

106. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 324 с.

107. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа.* 2012. № 6 (червень). С. 3–8.

108. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : «Валгус», 1980. 334 с.

109. Ленів З. П. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. *Рідна школа.* 2014. № 7. С. 16–17.

110. Лупарт Дж. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання.* 2010. № 1. С. 6–11.

111. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1087> (дата звернення: 20.08.2021)

112. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2016. Вип. 13. С. 205–211.

113. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюдивної освіти. URL: <http://www.psych.kiev.ua>. (дата звернення: 25.07.2021).

114. Марченко О. Характерні відмінності у виборі факторів здорового способу життя як складових індивідуальної фізичної культури сучасних школярів. *Слобожанський науково-спортивний вісник.* 2018. № 6. С. 10–15.

115. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 585 с.

116. Міненко А. Психолого-педагогічні аспекти професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в умовах впровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2016. № 3. С. 69–79.

117. Моляко В.О Психологія творчості - нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/visnuk_18.pdf

118. Новий тлумачний словник української мови / уклад.: В. Яременко, О.Сліпушко. Київ : Аконіт, 1998. 351 с.

119. Осадчук Л. О. Спосіб життя оригамі: оригамі в педагогіці та арт-терапії. *Простір арт-терапії: разом з вами*. 2006. Вип. 2. С. 54–60.

120. Освіта осіб з особливими потребами. Нормативно-правова база. URL: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/normativno_pravova_baza11/ (дата звернення: 12.00.2021).

121. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. URL: <http://pps.udpu.org.ua/article/download/18691/16434> (дата звернення: 20.08.2021)

122. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.

123. Педагогічні технології у початковій школі: навчальний посібник для студ. Та учителів початкової шк. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: О. А. Комар, Л. М. Роєнко. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. 184 с.

124. Підготовка вчителя до застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі : монографія / О. М. Коберник, Г. І. Коберник, Г. П. Волошина, О. П. Муковіз, В. М. Голуб; ред.: Г. І. Коберник; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань : Сочінський М. М., 2017. 190 с.

125. Пісняк В. С. Інклюзивна освіта в загальноосвітній школі: реалії та перспективи. *Розвиток соціальної роботи та спеціальної освіти: реалії, досвід, перспективи* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 11–12 грудня 2019 року. Умань : КЗ «Уманський ГПФК ім. Т. Г. Шевченка», 2019.

126. Пісняк В. С. Інклюзивна освіта і перспективи подолання відставання учнів у загальноосвітній школі. *Актуальні дослідження суспільних наук* : матеріали VI Всеукраїнської наукової конференції, 26 березня 2020 року. Умань : УДПУ, 2020.

127. Пісняк В. С. Інклюзивна освіта як один з компонентів модернізації сучасного освітнього процесу. *Актуальні питання початкової освіти: досвід, реалії, перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції, 15-16 жовтня 2020 року. Умань : УДПУ, 2020.

128. Пісняк В. С. Інклюзія під час війни: як підтримати дітей з особливими освітніми потребами. *Виклики сучасної освіти зумовлені екстремальними умовами функціонування* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 30–31 березня 2023 р. Берегове, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, 2023.

129. Пісняк В. С. Розвиток творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання. *Педагогічний калейдоскоп: методичний посібник* / за ред. Комар О. А. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. Вип. 11. С. 85–90.

130. Пісняк В. С. Впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір: історичний аспект. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 18–19 жовтня 2018 року. Умань : ВПЦ «Візаві». 2018. С. 160–164.

131. Пісняк В. С. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2021. Випуск 41. С. 25–37.

<https://fsio.npu.edu.ua/science/science-collection>

132. Пісняк В. С. Резніченко І. Г. Екскурсія як форма інклюзивного туризму для молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. Вип. 1(3), ч. 2. С. 120–126. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/13625>

133. Пісняк В. С. Деякі підходи вивчення розвитку інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 2. С. 89–94. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/13624>

134. Пісняк В. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання мобільних за стосунків та арт-терапії з дітьми з особливими освітніми потребами. *Спеціальна інклюзивна освіта: теорія, методика, практика* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30–31 березня 2023 року. Умань : УДПУ, 2023.

135. Пісняк В. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Сучасні практики навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 27 травня 2022 року. Черкаси : МОН України, ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2022. С. 58–60.

136. Пісняк В. С. Педагогічні умови та структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2021. Випуск 3(47). С. 182–190.

<https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-3-47-182-190>

1. Пісняк В. С. Системні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-

практичної інтернет-конференції (6–7 жовтня 2022 року) / МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини : гол. ред. О. А. Комар; редкол.: В. С. Пісняк, Т. Я. Грітченко, О. В. Лоюк та ін. Умань, 2022. С. 45–47. <https://sno.udpu.edu.ua/images/2022/10/zbirn.pdf>

137. Пісняк В. С. Сучасний погляд на інклюзивну освіту. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія* : Збірник тез міжнародного науково-практичного симпозиуму, 23–24 серп. 2022 р. Львів, 2022. С. 184.

138. Пісняк В. С. Надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю 31 травня 2022 року. Умань, 2022. С. 95–97.

139. Пісняк В. С. Обґрунтування необхідності підготовки майбутніх учителів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій задля формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. *XVIII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку»*. Естонія, м. Тарту, 7 лютого 2022р. С. 78-80. <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-18.pdf>

140. Пісняк В. С. Особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 24 січня 2022 року. Переяслав : УГСП, 2022. № 76. 172–174. <http://surl.li/ljadn>

141. Комар, О. А., Пісняк, В. С. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. *Академічні візії* Львів 2023. Вип. 17.с. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/248>

142. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна»». 2019. 300 с.

143. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо

особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 23.05.2017 р. № 2053-VIII.

144. Проектування виховної системи загальноосвітнього навчального закладу: теорія, історія, практика : монографія / М. І. Гагарін, О. М. Коберник, С. М. Прищепа, М. М. Ткачук; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань : Жовтий, 2016. 338 с.

145. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібник. Харків : Колегіум, 2013. 364 с.

146. Професійна освіта: словник: навч. пос. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 149 с.

147. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»
Наказ Міністерства економіки № 2736 від 23.12.2020 р. –
<https://www.me.gov.ua/ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-d0fd-406b-9c30-7a4043f04eb5&tag=SistemaOblikuPublichnoiInformatsii&pageNumber=8&fCtx=inName&fSort=date&fSdir=desc>

148. Рамкова програма партнерства між Урядом України та ООН: інклюзивна освіта та безбар'єрне середовище (2018-2022 рр.). URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/ramkova-programa-partnerstva-mizh-uryadom-ukrayini-ta-oon-inklyuzivna-osvita-ta-bezbaryerne-seredovishche> (дата звернення: 15.09.2021)

149. Руденька Т. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців мистецького напрямку засобами арт-педагогіки як науково-теоретична проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 1 (67). С. 85–89.

150. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 313–319.

151. Самойлова І. В. Основні напрями професійної підготовки майбутніх

учителів-логопедів у вищому навчальному закладі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38. С. 543–548.

152. Синьов В. М., Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7. С. 390–396.

153. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.

154. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

155. Сорока О. В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 64. С. 145–151.

156. Сорока О. В. Арт-терапія: теорія і практика : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : Астон, 2014. 196 с.

157. Сорока О. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування арт-терапевтичних технологій: теоретико-методичні основи: монографія. Тернопіль : Астон, 2015. 350 с.

158. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. Київ : Академвидав, 2008. 456 с.

159. Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (ООН, 1993 р.). *Універсальний дизайн* : веб-сайт. URL: <https://ud.org.ua> (дата звернення: 15.09.2021)

160. Суржанська В. Проведення та опис педагогічного експерименту. *Дошкolyata: сайт Суржанської Вікторії про розвиток дітей з народження до школи* : веб-сайт. URL: <http://doshkolyata.com.ua> (дата звернення: 12.09.2021).

161. Сучасний стан інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу. Кучай О. В., Шинкарук В. Д., Біда О. А., Кучай Т. П. *Освітній простір України*.

Науковий журнал ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”. Івано-Франківськ. 2019 р. Том 1, Випуск 17, С. 19–23
<https://doi.org/10.15330/esu.1.19-23>

162. Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера : науч.-метод. пособ. К. : АСТАМИР-В, 2016. 224 с.

163. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи : монографія / авт.кол.Гарачук Т. В., Грітченко Т. Я., Кравчук О. В., Люк О. В., Торчинська Т. А., Шевчук І. В., Шкуренко О. В./за заг.ред. Комар О. А.. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 457 с.

164. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. Кн. 1. / за ред. О. В. Сухомлинської. К., 2005. 624 с.

165. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. Пер. з рос. / ред. кол. В. М. Столетов та інші. К., 1983. Т. 1. 488 с; Т. 2. 359 с.

166. Федій О. А. Естетотерапія. Навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 256 с.

167. Федорова Н. В. Гуманістична взаємодія як основа підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр.* 2014. Вип. 10. С. 42–45.

168. Філософія : підручник / [ред.: М. І. Горлач, В. Г. Кремень, В. К. Рибалка]. 2-ге вид., перероб. та доп. Х., 2000. 672 с.

169. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ, 2002. 742 с.

170. Центр медичної статистики. URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/main.html> (дата звернення: 15.09.2021)

171. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 384 с.

172. Шевчук Т. О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 К., 2000. 21 с.

173. Шищенко В. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування арт-технологій у роботі з молодшими школярами. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 22. Т. 3. С. 138–142.

174. Щекотиліна Н. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Одеса, 2019. 260 с.

175. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. Посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

176. Яковишина Тетяна Педагогічні умови застосування арт-терапії у підготовці вчителів початкової школи. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/28_2020/part_4/45.pdf (дата звернення: 20.10. 2021 р.)

177. Bilavych H., Bakhmat N., Pantyuk T., Pantyuk M., Savchuk B. (2022). Preparation of Primary School Teachers for Communicative and Rhetorical Activity in School in the Context of Their Practical Training. (Підготовка вчителів початкових класів до комунікативно-риторичної діяльності в школі в контексті їх практичної підготовки) *Strategies for Policy in Science and Education*. Volume 30, Number 2. P. 147–164.

178. Broderick A., Mehta-Parekh H., Kim Reid D. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*. 2018. № 44:3. P. 194–202.

179. Bezlyudniy O., Komar O., Komar O. Training. Theory and methodology of the use of training forms. *International journal of innovative technologies in social science*, 2019. №3(15). P. 3–7.

180. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. Iss. 1. P. 165–178.

181. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school.

Educational Studies. 2011. Vol. 37. Issue 2. P. 171–195.

182. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. Iss.3. P. 331–353.

183. Demchenko I., Kalynovska I. Stages of organization of the process of preparation of future teachers to professional activity in the conditions of inclusive education. (Етапи організації процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання) *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія»*. 2021. Том 12. № 1. С. 13–23. <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2021.01.013>

184. Jennifer Kurth¹ and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting: *The Journal of Special Education*. 2017. 44(3) P. 146–160.

185. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system : historical perspectives, recent developments and future challenges. *Research in Education*. 2010. № 73. P. 15–29.

186. Iryna Reznichenko, Valentyna Pisiak. Excursion as a form of inclusive tourism for primary schoolchildren with special educational needs / Social and educational services for children with disabilities: history, theory and practice: joint monograph. Poland, Częstochowa : HARIT, 2021. 350 p. P. 151–161.

187. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 39. № 1. P. 17–32.

188. Hunt P., Goets L. Research on inclusive educational programs, practice and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of the Special Educatio.*, 1997. no.31. P. 3–35.

189. Implementation of a Monitoring System in the Educational Process in Primary School / Olha A. Komar, Oleh S. Komar, Natalia A. Kolomiets, Liudmyla M. Roienko, Pavlo V. Diachuk. // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 18, No. 11 (November 2019), P. 232–244,

190. Karsten S., Peetsma T. The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 2001. vol. 16. no.3. P. 193–205.

191. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. 315 Iss. 3. P. 355–377.

192. Komar O. A., Chuchalina Y. M., Kramarenko A. N., Torchynska T. A., Shevchuk I. V. Agile approach in training future primary school teachers for resolving complex pedagogical situation. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 13, Issue 4 (April 24, 2021), P. 469–477.

193. Kovinko A. V., Marakly E. Modern educational technology training. *Journal of Advocacy, Research and Education*. 2017. Vol. 4(1). P. 15–21.

194. Lemeshchuk, M., Pisnyak, V., Berezan, V., Stokolos-Voronchuk, O., & Yurystovska, N. European practices of inclusive education (experience for Ukraine). *Amazonia Investiga*. Том 11 (55), 2022, P. 80–88.

195. Lindsay G. Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*. 2003. vol. 30. no.1. P. 3–12.

196. Marcovic M. R., Spacisour B. B. Education in Serbia: Inclusive and E-Learning opportunities. *Sebian Journal Of Management*. 2010. vol. 5. no.2. P. 271–281.

197. Marcovic M. R., Spacisour B. B. Education in Serbia: Inclusive and E-Learning opportunities. *Sebian Journal Of Management*. 2010, vol. 5, no.2, P. 271–281.

198. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24. Iss. 4. P. 465–472. URL: <http://proquest.umi.com/pqdwebdid> (дата звернення: 12.09.2021).

199. Niemeyer M. The rights to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law*. 2014, vol. 3. no.1. P. 49-64.

200. Oleksandr Kobernyk, Nataliia Kolomiets, Olha Komar, Liudmyla Roienko and Liubov Baidiuk. Project methods efficiency for the teachers' professional activities. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol. 11, No.1. 2022, P. 73–86.

201. Olha Komar, Ievgen Bazhenkov, Olga Vnukova, Halyna Kolomoiets, Anatolii Yanchyshyn, Oksana Polishchuk. Theoretical Principles Of Using Innovative Modern Technologies In Higher Education Institutions *International Journal of Computer Science and Network Security*. Vol. 21 No.9, September 2021. P. 185–190.

202. Oseredchuk O., Mykhailichenko M., Rokosovyyk N., Komar O., Bielikova V., Plakhotnik O., Kuchai O. Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine. *International Journal of Computer Science and Network Security*, VOL.22 No.12, December 2022. 146–152.

203. Pijl S. J. Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Education Needs*. 2010. Vol. 10. Iss. 1. P. 197. URL: <http://proquest.umi.com/pqdwebdid> (дата звернення: 12.00.2021).

204. Pisniak V. Educational inclusion as social-pedagogical phenomenon. *XI International Scientific and Practikal Conference Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*, March 22.2019 Warsaw. Poland, 2019. P. 57–61.

205. Valentyna S. Pisniak. Application of digital technologies in the training of future primary school teachers for the formation of labor competences of pupils with health disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. Том 94. №2. С. 38 – 53. <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5031>

206. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*. 2011. Vol. 31. № 1. P. 50–58.

207. Rose R. Primary school teacher perceptions of the conditions required for including pupils with special educational needs. *Educational Review*. 2001. vol. 53. no. 2. P. 147–156.

208. Sas N. N. Vision component of training future leaders of educational institutions in innovative management. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. № 9. P. 130–136.

209. Serhii Stetsyk, Olga Komar, Oleksandra Shkurenko. The use of digital technology in the training of modern teachers. *SWorldJournal*. No. 2(10-02), P. 78–87.

210. Spaska A. M., Savishchenko V. M., Komar O. A., Hritchenko T. Ya., Maidanyk O. V. Enhancing analytical thinking in tertiary students using debates. *European Journal of Educational Research*. Vol. 10, Issue 2 (April 2021), P. 879–889.

211. Takashi J. Multiple intelligence theory can help promote inclusive education for children with intellectual disabilities and developmental disorders: Historical reviews of intelligence theory, measurement methods, suggestions for inclusive education. *Creative education*. 2013. vol.4. no. 9. P. 605–610.

212. Volonino V. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? *Theory Into Practice*. 2018. № 46:4. P. 291-300.

213. Wendelborg C., Tossebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 5. P. 46–68.

214. Westwood P. Commonsense methods for children with special needs. London and New York: Routledge.Taylor and Francis Group, 2007. 254 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тести, анкетування, використані в експериментальній роботі

Тест «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича)

[адаптовано автором]

Методика «Ціннісні орієнтації», розроблена Мілтоном Рокичем як тест особистості, спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. Ціннісні орієнтації визначають змістовну сторону спрямованості особистості і складають основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Тестування базується на прямому ранжуванні списку цінностей. Автор розрізняє два класи цінностей: 1) Термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Вони представлені набором з 18 цінностей; 2) Інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації. Матеріал також представлений набором з 18 цінностей.

Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування. Респонденту пред'явлені два списки цінностей (по 18 у кожному), або на аркушах паперу в алфавітному порядку, або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає по порядку значущості.

Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей. Робіть не поспішаючи, вдумливо. Якщо у процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати Вашу справжню позицію.

Список А (термінальні цінності):

- 1) активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);

- 2) життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- 3) здоров'я (фізичне і психічне);
- 4) цікава робота;
- 5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі та в мистецтві);
- 6) любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- 7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- 8) наявність хороших і вірних друзів;
- 9) суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
- 10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- 11) продуктивне життя (максимально повне застосування своїх можливостей, сил та здібностей);
- 12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення);
- 13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- 14) свобода (самостійність, незалежність у судженнях вчинках);
- 15) щасливе сімейне життя;
- 16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- 17) творчість (можливість творчої діяльності);
- 18) впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- 1) акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- 2) вихованість (хороші манери);

- 3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- 4) життєрадісність (почуття гумору);
- 5) старанність (дисциплінованість);
- 6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- 7) непримиренність до недоліків в собі та інших;
- 8) освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- 9) відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово);
- 10) раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- 11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- 12) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
- 13) тверда воля (вміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- 14) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки);
- 15) широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- 16) чесність (правдивість, щирість);
- 17) ефективність у справах (працьовитість, продуктивність в роботі);
- 18) чуйність (дбайливість).

Анкетування «Діагностика освітньої мотивації студентів»

(модифікована автором за А. Реаном)

Шановний студенте, з метою визначення навчальної мотивації просимо вас дати відповіді на запитання анкети

Інструкція

Оцініть за 5-бальною системою наведені мотиви навчальної діяльності по значимості для Вас: 1-бал відповідає мінімальній значущості, 5-балів максимальній.

Запитання анкетування

1. Вчуся, тому, що мені подобається.
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
3. Хочу стати хорошим фахівцем.
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що належать до сфери майбутньої професійної діяльності.
5. Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії.
6. Щоб не відставати від друзів.
7. Щоб працювати з людьми треба мати глибокі, всебічні знання з КЗ.
8. Тому, що хочу бути в числі кращих студентів.
9. Тому що хочу, щоб моя група стала кращою.
10. Щоб спілкуватися з цікавими людьми.
11. Тому що отримані знання дозволяють мені досягнути поставленої мети.
12. Після закінчення навчання хочу бути перспективним учителем та влаштуватися на роботу.
13. Щоб уникнути осуду і покарання за погане навчання.
14. Хочу, щоб мене поважали в навчальному колективі.
15. Не хочу відставати від однокурсників, не хочу опинитися серед відстаючих.
16. Тому, що від успіхів в навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.
17. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно».
18. Хочу максимальної творчої реалізації.
19. Попав на навчання у ЗВО, тому змушений вчитися, щоб закінчити його.
20. Бути постійно готовим до навчальних занять.
21. Щоб отримати міцні та глибокі знання.

22. Успішно продовжити навчання після закінчення, щоб підвищити свій рівень професійної освіти.

23. Брати участь в студентських професійних конференціях, займатися дослідницькою діяльністю.

24. Виконувати проєктні роботи, готувати реферативні доповіді, проводити виступи з досліджуваної проблеми.

Обробка результатів тесту

Шкала 1. Комунікативні мотиви: 7,10,14.

Шкала 2. Мотив уникнення: 6,12,13,15,19.

Шкала 3. Мотиви престижу: 8,9,16,19.

Шкала 4: Професійні мотиви: 1,2,3,4,5,12,22

Шкала 5: Мотиви творчої реалізації: 18,23, 24

Шкала 6: Навчально-пізнавальні мотиви: 7,8,9,10,11,17,20,21.

Методика діагностики поведінки особистості в конфліктній ситуації (опитувальник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Визначення способів регулювання конфліктів», адаптований Пісняк В.С.)

Інструкція. Шановні студенти! Перед Вами низка тверджень, які допоможуть визначити деякі особливості Вашої поведінки. Із двох варіантів відповіді – А і Б – оберіть один, який найбільше відповідає Вашим поглядам, Вашій думці про себе. У бланку для відповідей навпроти номера твердження позначте обраний варіант відповіді.

Текст опитувальника

	Твердження	Твердження	
А	Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.	Замість того, щоб обговорювати із співрозмовником розходження в поглядах, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.	Б

А	Я намагаюся знайти компромісне рішення спірного питання.	Я намагаюся залагодити справу, урахувавши власні інтереси та інтереси іншого.	Б
А	Зазвичай я наполегливо прагну добиватися свого.	Я намагаюся заспокоїти опонента й зберегти з ним добрі стосунки.	Б
А	Я намагаюся віднайти компромісне рішення спірного питання.	Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.	Б
А	Улагоджуючи спірну ситуацію, я увесь час намагаюся знайти підтримку з боку іншого.	Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.	Б
А	Я намагаюся уникати неприємностей для себе.	Я намагаюся добиватися свого.	Б
А	Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його остаточно.	Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб добитися іншого.	Б
А	Зазвичай я наполегливо прагну добиватися свого.	Перш за все я намагаюся визначити, у чому порушені інтереси моєї опонента.	Б
А	Думаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, які виникають.	Я докладаю максимум зусиль, щоб добитися свого.	Б
А	Я твердо прагну добитися свого.	Я намагаюся знайти компромісне вирішення спірного питання.	Б
А	Перш за все я намагаюся визначити, у чому полягають усі порушені спірні питання.	Я намагаюся заспокоїти опонента й зберегти з ним гарні стосунки.	Б
А	Часто я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.	Я дозволяю опоненту в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде назустріч мені.	Б
А	Я пропоную знайти компромісне рішення спірного питання.	Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.	Б
А	Я повідомляю опоненту свою думку й запитую про його погляди.	Я намагаюся показати опоненту логіку й перевагу моїх поглядів.	Б
А	Я намагаюся заспокоїти опонента й зберегти з ним добрі стосунки.	Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.	Б
А	Я намагаюся не зачіпати почуттів опонента.	Я намагаюся переконати опонента в перевагах моєї позиції.	Б

А	Зазвичай я наполегливо намагаюся добиватися свого.	Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.	Б
А	Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.	Я даю можливість опоненту в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.	Б
А	Перш за все я намагаюся визначити, у чому полягає суть усіх порушених питань і інтересів.	Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його остаточно.	Б
А	Я намагаюся негайно розв'язати суперечності.	Я намагаюся віднайти найкраще поєднання користі і втрат для обох сторін.	Б
А	Під час переговорів я намагаюся бути уважним до бажань опонента.	Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблем і їх спільного вирішення.	Б
А	Я намагаюся віднайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю думкою й позицією іншої людини.	Я відстоюю свою позицію й свої інтереси.	Б
А	Зазвичай я занепокоєний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.	Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.	Б
А	Якщо позиція опонента здається мені дуже важливою, я намагаюся піти назустріч його бажанням.	Я намагаюся переконати опонента прийти до компромісу.	Б
А	Я намагаюся показати опоненту логіку й перевагу моїх поглядів.	Під час переговорів я намагаюся бути уважним до бажань опонента.	Б
А	Я пропоную віднайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю думкою й позицією іншої людини.	Я майже завжди занепокоєний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.	Б
А	Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.	Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.	Б
А	Зазвичай я наполегливо прагну добиватися свого.	Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку опонента.	Б
А	Я пропоную віднайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю думкою й позицією іншої людини.	Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.	Б

А	Я намагаюся не зачіпати почуттів іншого.	Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб разом з іншою зацікавленою людиною віднайти компромісне рішення.	Б
---	--	---	---

Ключ до опитувальника:

Суперництво: 3 А, 6 Б, 8 А, 9 Б, 10 А, 13 Б, 14 Б, 16 Б, 17 А, 22 Б, 25 А, 28А.

Співробітництво: 2 Б, 5 А, 8 Б, 11 А, 14 А, 19 А, 20 А, 21 Б, 23 Б, 26 Б, 28 Б.

Компроміс: 2 А, 4 А, 7 Б, 10 Б, 12 Б, 13 А, 18 Б, 22 А, 23 А, 24 А, 26 А, 29 А.

Уникнення: 1А, 5 Б, 6А, 7А, 9А, 12А, 15 Б, 17 Б, 19 Б, 20 Б, 27А, 29 Б.

Пристосування: 1А, 3Б, 4 Б, 11 Б, 15 А, 16 А, 18 А, 21 А, 24 А, 25, 27 Б, 30 А.

Кожна відповідь А чи Б дає уявлення про вираження суперництва, співпраці, компромісу, уникнення чи пристосування.

Якщо відповідь збігається із вказаним у ключі, їй присвоюється значення 1, якщо не збігається, то присвоюється значення 0.

Кількість балів, набраних респондентом за кожною шкалою, дає уявлення про вираженість у нього тенденції до прояву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Тест Гілфорда «Соціальний інтелект»

Інструкція. Шановні студенти! Перед Вами комплекс субтестів (Субтест № 1 «Історії із завершенням», Субтест № 2 «Групи експресії», Субтест № 3 «Вербальна експресія», Субтест № 4. «Історії з доповненням»), які охоплюють три невербальних і одну вербальну діагностики.

Субтест №1 «Історії із завершенням»

У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені життєві ситуації, що відбуваються з персонажем Барні. Барні – це лисий чоловік, за професією – офіціант. У ситуаціях також беруть участь дружина, маленький син і друзі Барні, з якими він зустрічається удома або в кафе.

У кожному завданні зліва розташований малюнок, що відображає певну ситуацію. Визначите відчуття і наміри персонажів, що діють в ній, і виберіть серед трьох малюнків справа той, який показує найправдоподібніший варіант продовження (завершення) цієї ситуації.

Розглянемо приклад:



На малюнку зліва Барні, що зачепився за край даху, переляканий і просить допомоги у свого маленького сина, який схвильований тим, що бачить батька в такому скрутному становищі.

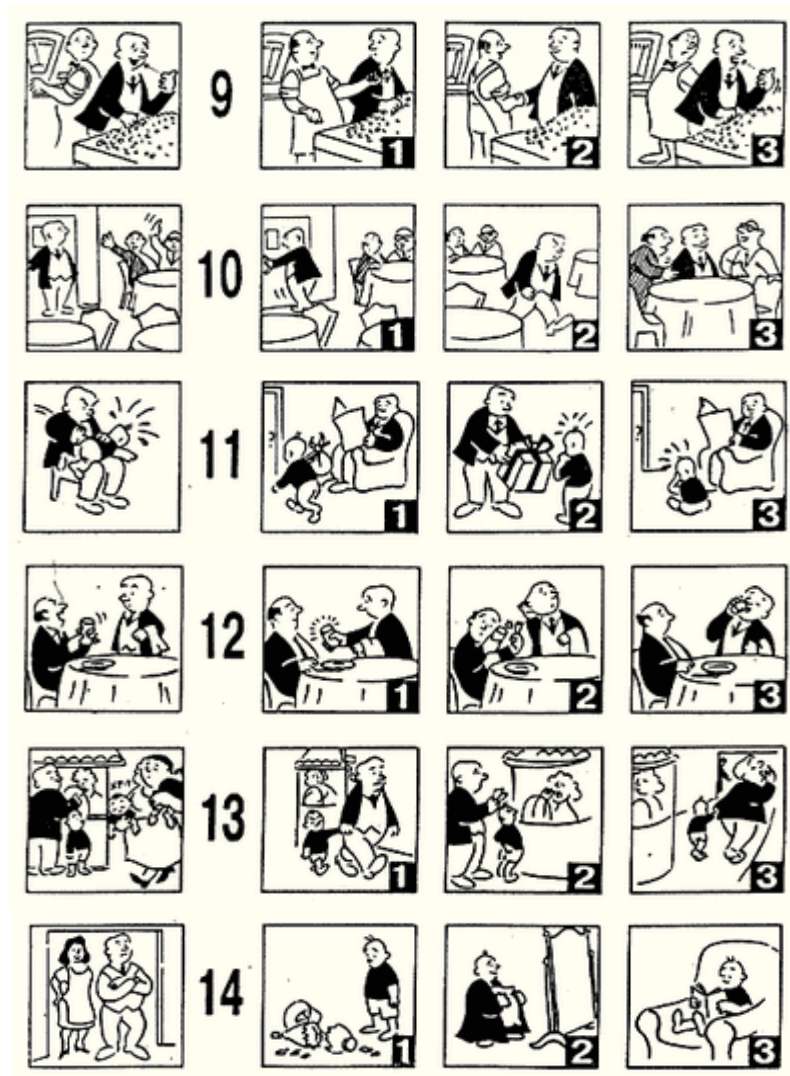
Вибір малюнка №1 є правильною відповіддю в цьому випадку, оскільки найлогічніше і правдоподібніше продовжує задану ситуацію: дружина і син Барні приставляють до стіни драбину, щоб допомогти йому спуститися.

Вибір малюнків №2 і №3 є менш коректним. Що стосується малюнка №2, то маловірогідно, що, висячи в повітрі в такому переляканому і безпорадному стані, Барні зможе залізти на дах самостійно. Оскільки положення Барні небезпечне, дружина і син навряд чи почали б глузувати з нього, як це зображено на малюнку №3.

Отже, в кожному завданні Ви повинні передбачити, що відбудеться після ситуації, зображеної на лівому малюнку, ґрунтуючись на відчуттях і намірах персонажів, що діють в ній.

Не обирайте малюнок для відповіді тільки тому, що він здається Вам найзабавнішим продовженням. Пропонуйте найтипівіші і логічні продовження заданої ситуації. Номер обраного малюнка (позначений в правому нижньому кутку малюнка) обведіть кружечком на Бланку відповідей. У самих тестових зошитах ніяких позначок робити не можна.

На виконання субтесту відводиться 6 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працюйте, по можливості, швидше. Не



Субтест №2 «Групи експресії»

У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені пози, жести, міміка, тобто виразні рухи, що відображають стан людини.

Для пояснення суті завдання розглянемо приклад. В цьому прикладі три картинки, розташовані зліва, ілюструють один і той же стан людини, одні і ті ж думки, відчуття, наміри.

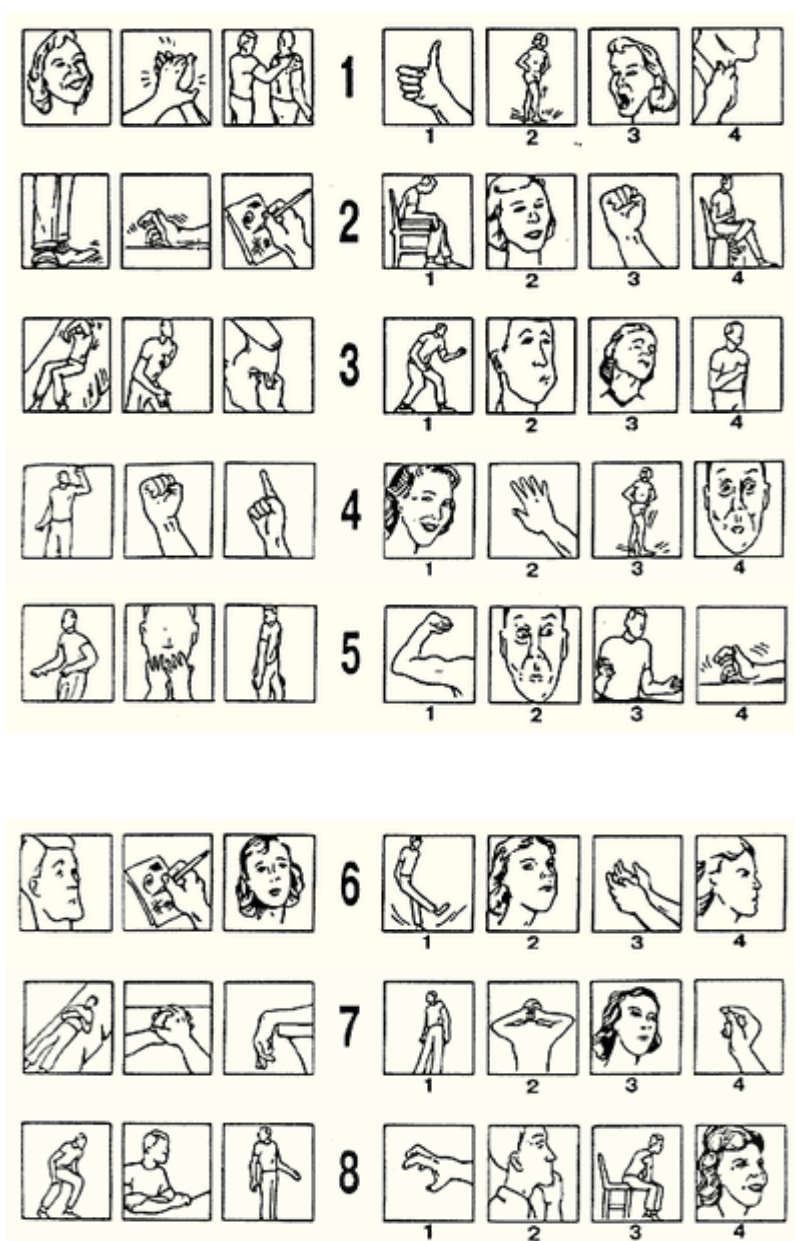


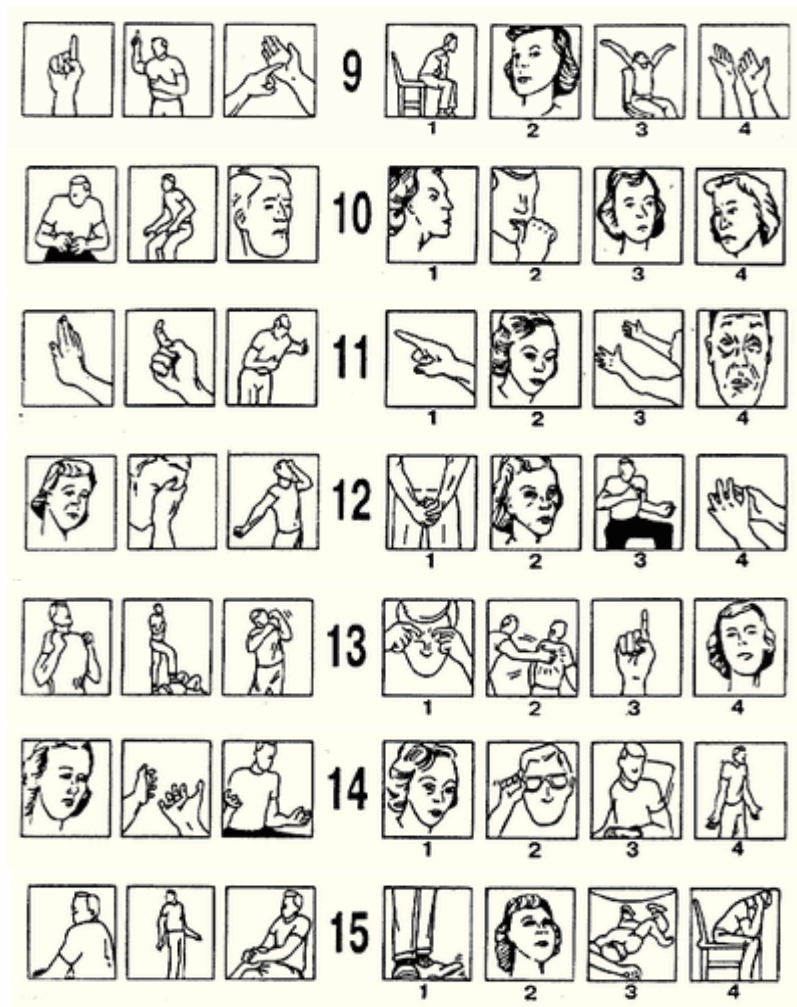
Одна з чотирьох картинок справа відображає такий же стан, такі ж думки, відчуття або наміри. Необхідно знайти цю картинку.

Правильною відповіддю буде малюнок №2, що відображає такий же стан (напруги або нервозності), що і малюнки зліва. Тому на Бланку відповідей необхідно обвести цифру 2. Малюнки №1, 3, 4 не підходять, оскільки відображають інші стани (радісті і благополуччя).

Отже, в кожному завданні субтесту серед чотирьох малюнків справа Ви повинні обрати той, який підходить до групи з трьох малюнків зліва, тому що відображає схожий стан людини. Номер обраного малюнка зазначте у Бланку відповідей. На виконання субтесту – 7 хвилин.

Субтест №2 «Групи експресії» картинки





Субтест №3 «Вербальна експресія»

У кожному завданні цього субтесту зліва написана фраза, яку одна людина говорить іншій, а справа перераховано три ситуації спілкування. Водночас лише в одній з них фраза, наведена зліва, має інший сенс. Розглянемо приклад: Глуха людина – товаришеві: «Повторіть, будь ласка».

Повідомлення глухої людини до товариша є ввічливим проханням. Ця ж фраза в ситуаціях № 2, 3 матиме таке ж значення. І лише в ситуації №1 у вустах ображеної людини вона має зовсім інший сенс. Тому на Бланку відповідей необхідно відобразити цифру 1. Отже, в кожному завданні необхідно обрати ту ситуацію спілкування, в якій задана зліва фраза має інше значення та пов'язана з іншим наміром, ніж в двох інших ситуаціях. На виконання субтесту відводиться 5 хвилин.

Субтест №3 «Вербальна експресія» фрази

1. Людина – своєму товаришеві: «Ви прекрасні».	1. Задоволений службовець – своєму начальникові. 2. Вдячний учень – своєму викладачеві. 3. Незадоволена людина – своєму знайомому.
2. Продавець – покупцеві: «Ви отримаєте те, що треба».	1. Усміхнений викладач - студенту. 2. Лікар - пацієнтові. 3. Сердитий поліцейський міліціонер – п'яниці.
3. Суддя – переможцю: «Вітаю».	1. Батько – переможцю. 2. Друг – переможцю. 3. Переможений – переможцю.
4. Гордий батько – другу: «Подивися на неї».	1. Ревнива дівчина – другу. 2. Радісний хлопчик – другу. 3. Захоплена дівчина – другу.
5. Людина – своєму другу: «Що ти робиш?»	1. Сердита мати – дитині. 2. Заінтригований перехожий – дитині, яка активно грається. 3. Вчитель – зразковому учневі.
6. Лікар – хворій дитині: «Прийми це».	1. Мати – синові. 2. Боець – супротивникові. 3. Навантажена дружина – чоловікові.
7. Офіціантка – клієнтові: «Чим я можу Вам допомогти?».	1. Психіатр – пацієнтові. 2. Перехожий – постадалому в аварії. 3. Гід – туристові.
8. Викладач – студенту: «Ти можеш зробити це краще».	1. Дружина – чоловікові.

	2. Мати – дитині. 3. Тренер – спортсменові.
9. Батько – синові: «Ти мені подобаєшся».	1. Брат – сестрі. 2. Подруга – подрузі. 3. Племянник – тітці.
10. Керівник – працівнику: «Це добре».	1. Шанувальник – артисту. 2. Викладач – студенту. 3. Розгнівана дитина – побитому супернику.
11. Мати – дитині, що біжить: «Тихіше!».	1. Сердитий батько – вередливому сину. 2. Пасажир – водієві. 3. Перехожий – необережній дитині.
12. Страховий агент – клієнтові: «Розпишіться тут, будь ласка».	1. Адміністратор готелю – клієнтові. 2. Колекціонер автографів – «зірці». 3. Касир – вкладнику.

Субтест №4 «Історії з доповненням»

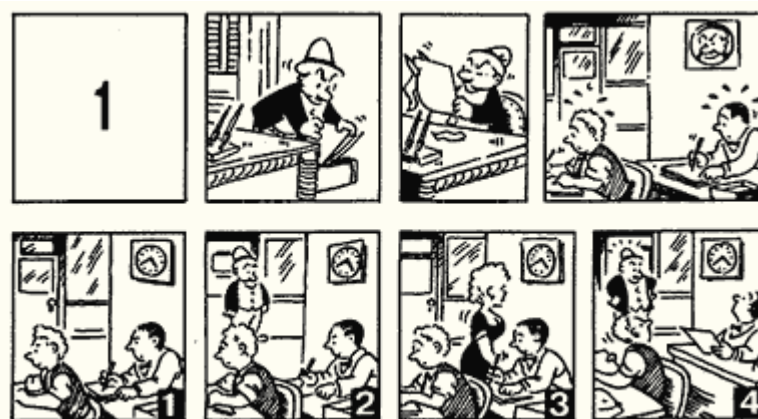
У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені історії Фердинанда. У Фердинанда є дружина і маленька дитина. Він працює начальником, тому в історіях також братимуть участь його співробітники.

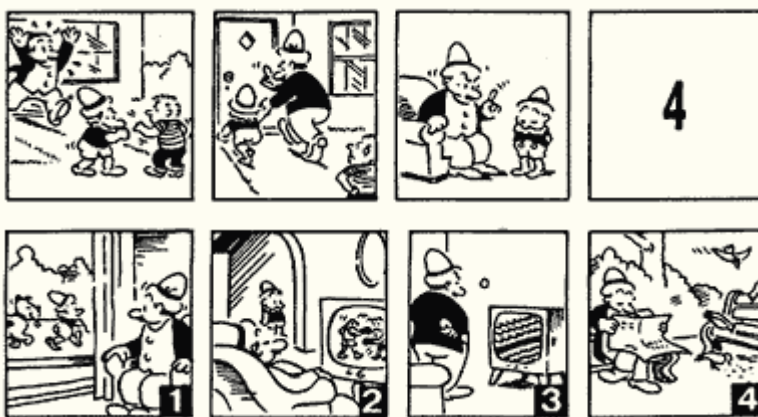
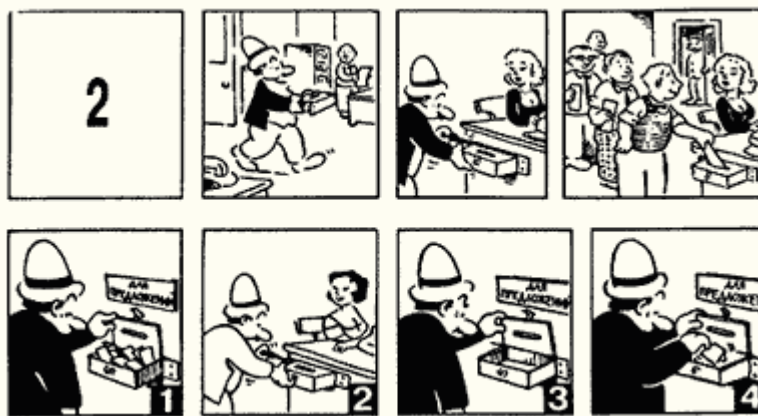
Кожне завдання складається з восьми картинок. Чотири верхні картини відображають певну історію, що відбувається з Фердинандом. Одна з цих картинок завжди пропущена. Вам необхідно обрати серед чотирьох малюнків нижнього ряду ту, яку, підставивши на місце порожнього квадрата вгорі, доповнюватиме історію з Фердинандом змістовно. Якщо Ви правильно оберете відсутній малюнок, то зміст історії повністю виясниться, відчуття і наміри персонажів, що діють в ній, стануть зрозумілими.

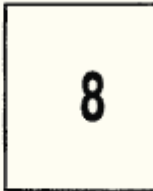
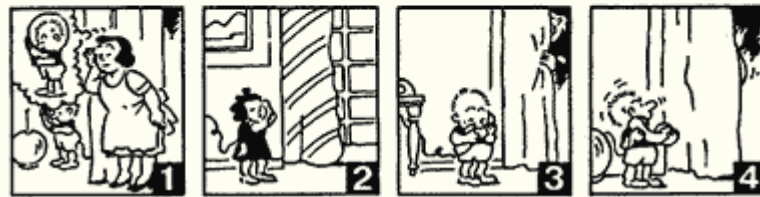
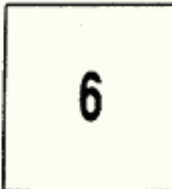
Розглянемо приклад:

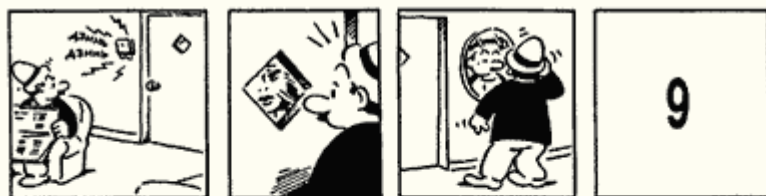


У цій історії відсутній третій малюнок. В кінці історії ми бачимо, що Фердинанд, який мріяв про обід, не отримує його всупереч своїм очікуванням і виходить з будинку роздратований. Дружина Фердінанда сердита і вдає, що читає синові книгу. Хлопчик сидить спокійно. Все це пов'язано з тим, що Фердинанд, умиваючись після роботи, залишив на кухні бруд, що і розсердило його дружину. Таким чином, логічним доповненням історії є малюнок №4. Малюнки №1, 2, 3 не відповідають цій історії змістовно. Отже, в кожному завданні необхідно знайти малюнок, який доповнює історію про Фердинанда по сенсу. На виконання субтесту – 10 хвилин.











Бланк відповідей

П. І. Б. _____ Дата _____ Вік _____

	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
приклад	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
1	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
2	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
3	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
4	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
5	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
6	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
7	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
8	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
9	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
10	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
11	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
12	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
13	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
14	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
15		1 2 3 4		

Правильні відповіді:

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	2	1	3	4
2	2	4	3	3
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2
5	1	2	1	1
6	3	1	2	1
7	3	2	2	4
8	3	2	1	1
9	3	1	2	1
10	3	4	3	2
11	3	1	1	1
12	1	1	2	2
13	1	2		2
14	2	4		1
15		4		

Нормативні таблиці для визначення стандартних значень

Стандартні значення	Субтести				Композитна оцінка
	1	2	3	4	
1-2	0 – 5	0 – 5	0 – 5	0 – 5	0 – 26
3	6 – 9	6 – 9	6 – 9	5 – 8	27 – 37
4	10 – 12	10 – 12	10 – 11	9 – 11	38 – 46
5	13 – 14	13 – 15	12	12 – 14	47 – 55

Інтерпретація результатів.

Після завершення процедури обробки результатів отримуємо стандартні бали з кожного субтесту, які відображають рівень розвитку відповідних здібностей до пізнання поведінки. Загальний змвст стандартних балів визначається таким чином:

- 1-2 бали – низькі здібності до пізнання поведінки;
- 3 бали – здібності до пізнання поведінки задовільні;
- 4 бали – здібності до пізнання поведінки достатні;
- 5 балів – високі здібності до пізнання поведінки.

Інтерпретація композитної оцінки соціального інтелекту

Загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегрального чинника пізнання поведінки) визначається на основі композитної оцінки. Сенс композитної оцінки, вираженої в стандартних балах, визначається таким чином:

- 1-2 бали – низький соціальний інтелект;
- 3 бали – соціальний інтелект задовільний;
- 4 бали – достатній соціальний інтелект;
- 5 балів – високий соціальний інтелект.

Додаток Б

Матеріали для діагностування стану сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії під час вивчення дисциплін «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивного навчання та здоров'язбережувальні технології в закладах освіти»

1. Чи можете ви назвати шляхи реалізації здоров'язбережувальної функції початкової освіти в умовах роботи.
2. Чи знаєте, які є особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій в навчально-виховний процес початкової школи в умовах роботи.
3. Чи Ви володієте (знаєте) методикою формування у молодших школярів трудових компетентностей під час навчально-виховного процесу в 1 класі.
4. Чи Ви володієте (знаєте) методикою формування у молодших школярів трудових компетентностей під час навчально-виховного процесу в 2 класі.
5. Чи Ви володієте (знаєте) методикою формування у молодших школярів трудових компетентностей під час навчально-виховного процесу в 3 класі.
6. Чи Ви володієте (знаєте) методикою формування у молодших школярів трудових компетентностей під час навчально-виховного процесу в 4 класі.
7. Чи ознайомлені Ви з особливостями формування в учнів 1-4 класів трудових компетентностей в позаурочний час.
8. Чи можете назвати технології формування в молодших школярів трудових компетентностей.
9. Чи можете назвати характеристики технологій розвитку трудових компетентностей учнів у сфері збереження здоров'я.
10. Чи можете назвати особливості застосування завдань практичного характеру для формування в молодших школярів трудових компетентностей в позаурочний час.
11. Чи можете назвати особливості застосування дидактичних ігор для

формування в молодших школярів трудових компетентностей в позаурочний час.

12. Чи можете назвати основні фактори ризику, що впливають на здоров'я дітей з ООП.

13. Чи можете здійснити загальну характеристику шкільних факторів ризику, що впливають на здоров'я дітей з ООП.

14. Як організувати діяльність учителя щодо збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів з ООП та ін.

Додаток В

Діагностичні матеріали для визначення рівня сформованості рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Методика «Самооцінка особистості»

Мета – оцінювання загального рівня самооцінки позитивного розвитку особистості, самооцінки окремих чинників і якостей особистості, а також її адекватності або неадекватності.

Інструкція: оцініть, будь ласка, рівень вияву у Вас особистісних якостей, наведений у списку. Оцінюйте найближчий рік життя. Обирайте одну відповідь з п'яти можливих, представлених в Шкалі можливих відповідей та оцініть щиро рівень Вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень.

Шкала можливих відповідей:

- 1 – дуже слабкий вияв якості;
- 2 – слабкий вияв якості;
- 3 – середній вияв якості;
- 4 – високий вияв якості;
- 5 – дуже високий вияв якості.

Список особистісних якостей

1. Активність.
2. Вихованість (повага до людей).
3. Доброзичливість.
4. Життєстійкість.
5. Ініціативність (генерація ідей).
6. Щирість, правдивість.
7. Наполегливість.
8. Товариськість.
9. Чуйність (співчуття, допомога іншому).
10. Оптимізм, життєрадісність (віра в краще).
11. Поступливий характер (легкий, гнучкий, прагнення до співпраці і компромісів).
12. Розумність (врахування реальної ситуації).
13. Самокритичність (здатність бачити в собі позитивні та негативні характеристики).
14. Самостійність (опора лише на себе).
15. Стриманість.
16. Зібраність.
17. Творчість (оригінальність).
18. Впевненість.
19. Захопленість чимось цікавим.
20. Врівноваженість (спокій).
21. Почуття краси.
22. Почуття міри (в

бажаннях, поведінці). 23. *Гармонійність* (гармонія з собою і з зовнішнім світом). 24. *Незалежність суджень*.

Обробка результатів

Підраховуємо середнє арифметичне всіх відповідей: визначаємо загальну суму балів і ділимо її на кількість пунктів методики, тобто на 24. Отримуємо показник загальної самооцінки позитивності розвитку особистості. Визначаємо показники вияву самооцінки окремих чинників особистості, тобто специфічних груп якостей за допомогою Ключа. Підсумовуємо з кожної категорії і ділимо суму на число пунктів – отримуємо середнє арифметичне (зберігати не менше двох знаків після коми). Це число і відображає самооцінку своїх якостей з цієї категорії особистості. Таким чином підраховуємо середні з кожного чинника.

Інтерпретація результатів

- 1) моральність – 2, 3, 6, 9;
- 2) воля – 4, 7, 15, 16;
- 3) самостійність і почуття реальності – 12, 13, 14, 24;
- 4) креативність – 5, 17, 19, 21;
- 5) гармонійність – 11, 20, 22, 23;
- 6) екстраверсія – 1, 8, 10, 18;
- 7) загальна самооцінка позитивних аспектів особистості – пункти 1–24.

Співвідносимо отримані результати з табличними рівнями самооцінки (табл. 1) і визначаємо рівні вияву загальної самооцінки та її окремих чинників. Найоптимальнішим, гармонійним є високий рівень її вияву.

Анкета для виявлення особистісних уявлень про образ ідеального учителя початкової школи

Мета: з'ясувати, яким студенти бачать ідеал учителя початкової школи, як вони оцінюють свою відповідність даному ідеалові та наскільки їм властиві ключові компоненти професійної ідентичності.

1. Чому Ви вирішили стати учителем початкової школи?
2. Закінчіть речення: «Професійний учитель початкової школи – це

людина, яка.».

3. Перелічіть якості ідеального учителя початкової школи.
4. Якими з якостей майбутнього учителя початкової школи Ви володієте?
5. Які якості майбутнього учителя початкової школи Вам ще необхідно в собі розвинути?
6. Що відрізняє учителя початкової школи від учителів інших дисциплін?
7. Скільки часу на тиждень Ви витрачаєте на самоосвіту?
8. Що саме Ви робите для самоосвіти?
9. Які складності, на Ваш погляд, чекатимуть Вас під час викладання у школі?
10. Які 3 предмети, на Ваш погляд, є найбільш важливими для вас у майбутній професії?
11. Які предмети, що передбачені Вашим навчальним планом, не є важливими для опанування професії учителя початкової школи?
12. Чи є Ваш рівень володіння методикою навчання учнів з ООП достатнім для викладання в початковій школі?
13. Які мовні помилки неприпустимі для учителя початкової школи?
14. Що має демонструвати учитель початкової школи учням своєю поведінкою?
15. Яка поведінка учителя початкової школи є неприйнятною?
16. Чи вважаєте Ви себе комунікабельною людиною?
17. Який спосіб комунікації з однолітками є для Вас найбільш зручним?
18. Чи очолювали Ви роботу над будь-яким проєктом, над яким працювало більше 5 осіб? Якщо так, то що це був за проєкт?
19. Як часто Вам доводиться вирішувати конфлікти?
20. Якщо Ваші друзі вступають у суперечку, Ви допомагаєте їм дійти згоди, чи займаєте нейтральну позицію?

21. Який тип лідерства Вам притаманний (авторитарний, демократичний, ліберальний)?

22. Які ситуації вимагають від учителя застосування авторитарного стилю лідерства, якщо такі ситуації, на Вашу думку, існують?

Методика «Діагностика особистісної креативності» за Є. Тунік

Інструкція. Це завдання допоможе Вам з'ясувати, наскільки творчою особистістю ви себе вважаєте. Серед наступних коротких пропозицій Ви знайдете такі, які підходять Вам краще, ніж інші. Їх слід відзначити знаком «Х» в колонці «Переважно вірно». Деякі твердження підходять вам лише частково, їх слід позначити знаком «Х» в колонці «Частково вірно». Інші твердження не підійдуть вам зовсім, їх потрібно відзначити знаком «Х» в колонці «Ні». Ті твердження, щодо яких ви не можете остаточно визначитись, потрібно позначити знаком «Х» в колонці «Не можу вирішити».

Питання тесту

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то спробую здогадатися про неї.
2. Я люблю розглядати предмет ретельно, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Зазвичай я ставлю питання, якщо чогось не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що потрібно буде дізнатися чи зробити.
7. Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не вдасться зробити це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.
9. Краще я буду робити все як завжди, ніж шукати нові способи.
10. Я люблю з'ясовувати, чи так все насправді.

11. Мені подобається займатися чимось новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.
14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь стану відомим артистом, музикантом, поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше сподобалося б жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі. Я люблю невизначеність.
18. Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.
19. Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, що сталися в минулому.
20. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
21. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.
22. Коли я виросту, мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.
23. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.
24. Багато існуючих правил мене зазвичай не влаштовують.
25. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.
26. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.
27. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду дотримуватися її, а не шукати інші відповіді.
28. Я не люблю виступати перед групою.
29. Коли я читаю або дивлюсь телевизор, я уявляю себе будь-ким із героїв.
30. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.

31. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
32. Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
33. Мені хотілося б, щоб мої батьки і керівники робили все як завжди і не змінювалися.
34. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям.
35. Цікаво припустити що-небудь, щоб переглянути, чи правий я.
36. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші ходи.
37. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що у них всередині і як вони працюють.
38. Моїм друзям не подобаються дурні ідеї.
39. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
40. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
41. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть в майбутньому.
42. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
43. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
44. Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не приходило в голову.
45. Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися, хто це.
46. Я люблю гортати книги і журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.
47. Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь.
48. Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.
49. У мене є багато цікавих справ як у освітньому закладі, так і вдома.

Обробка і інтерпретація результатів тесту. При оцінюванні даних опитувальника використовуються чотири чинники, що тісно корелюють з творчими проявами особистості. Вони включають Допитливість (Л), Уяву (У), Складність (С) і Схильність до ризику (Р). Ми отримуємо чотири «сирих» показники по кожному фактору, а також загальний сумарний показник.

При обробці даних використовується або шаблон, який можна накладати на картку відповідей тесту, або зіставлення відповідей випробуваного з ключем у звичайній формі.

Ключ до тесту

Схильність до ризику (відповіді, що оцінюються в 2 бали)

- позитивні відповіді: 1, 21, 25, 35, 36, 43, 44;
- негативні відповіді: 5, 8, 22, 29, 32, 34;
- всі відповіді на питання в формі «може бути» оцінюються в 1 бал;
- всі відповіді «не знаю» на питання оцінюються в -1 бал і

віднімаються із загальної суми.

Допитливість (відповіді, що оцінюються в 2 бали)

- позитивні відповіді: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49;
- негативні відповіді: 28;
- всі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал, а відповіді «не знаю»

- в -1 бал.

Складність (відповіді, що оцінюються в 2 бали)

- позитивні відповіді: 7, 15, 18, 26, 42, 50;
- негативні: 4, 9, 10, 17, 24, 41, 48;
- всі відповіді у формі «може бути» оцінюються в +1 бал, а відповіді

«не знаю» - в -1 бал.

Уява (відповіді, що оцінюються в 2 бали)

- позитивні: 13, 16, 23, 30, 31, 40, 45, 46;
- негативні: 14, 20, 39;
- всі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал, а відповіді «не знаю»

в -1 бал.

Бланк відповідей

№	Так	Частково (можливо)	Ні	Не можу визначитись	№	Так	Частково (можливо)	Ні	Не можу визначитись
1					26				
2					27				
3					28				
4					29				
5					30				
6					31				
7					32				
8					33				
9					34				
10					35				
11					36				
12					37				
13					38				
14					39				
15					40				
16					41				
17					42				
18					43				
19					44				
20					45				
21					46				
22					47				
23					48				
24					49				
25					50				

В цьому випадку визначення кожного з чотирьох чинників креативності особистості здійснюється на основі позитивних і негативних відповідей, оцінюваних в 2 бали, котрі частково збігаються з ключем (у формі «може бути»), оцінюваних в 1 бал, і відповідей «не знаю», оцінюваних в - 1 бал.

Цей опитувальник розроблений для того, щоб оцінити, якою мірою Ви є здатними на ризик (Р), допитливими (Л), такими, що володіють уявою (У) і полюбляють складні ідеї (С) вважають себе випробовувані. З 50 пунктів 12

тверджень відносяться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 тверджень – до фактору складності.

Якщо всі відповіді збігаються з ключем, то сумарний «сирий» бал може дорівнювати 100.

Якщо випробуваний дає всі відповіді у формі «може бути», то його «сира» оцінка може скласти 50 балів в разі відсутності відповідей «не знаю».

Кінцева кількісна вираженість того чи іншого фактора визначається шляхом підсумовування всіх відповідей, які співпадають з ключем, і відповідей «може бути» (+1) і вирахування з цієї суми всіх відповідей «не знаю» (-1 бал).

Чим вище «сира» оцінка людини, що зазнає позитивні почуття по відношенню до себе, тим більше творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатної піти на ризик і розібратися в складних проблемах, вона є; всі вищеписані особистісні фактори тісно пов'язані з творчими здібностями.

Додаток Г

Тематичні плани робочих навчальних програм, що були обрані для проведення експериментального дослідження

Програма дисципліни

«Основи інклюзивного навчання та здоров'язберезувальні технології в закладах освіти»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I. Теоретичні та практичні основи впровадження інклюзивної освіти.

Тема 1. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи.

Сформувані уявлення студентів про: особливості інклюзивного навчання; завдання, проблеми і перспективи навчання осіб з різними порушеннями (слуху, зору, опорно-рухового апарату). Розкрити основні теоретичні засади інклюзивної освіти та її історичне підґрунтя. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти. Історія спеціальної освіти й інклюзії. Соціальна та медична моделі порушень. Категоріальність дітей з особливими потребами. Основні принципи інклюзивної освіти.

Тема 2. Інклюзія – стратегія міжнародного законодавства. Українське освітнє законодавство та нормативно-правові акти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Розкрити основні етапи та особливості організації інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти. Саламанкська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО. Освітні закони України. Сучасна освітня нормативно-правова база.

Тема 3. Передумови для забезпечення успішної інклюзії. Педагоги як провідники змін.

Розкрити суть понять інтеграція та інклюзія та їхніх складових, усвідомити чому впровадження інклюзії у школі може бути неефективним та

зрозуміти що необхідно зробити для успішної розбудови інклюзивного середовища. Інтеграція та інклюзія. Складові інклюзії. Чому впровадження інклюзії у школі може бути неефективним? Передумови успішної розбудови інклюзивного середовища. Інклюзивні школи - ефективні школи. Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти.

Тема 4. Батьки та інклюзія. Співробітництво - основа роботи з батьками.

Розкрити суть понять родина, функції сім'ї, психолого-педагогічна консультація; навчальна команда, шкільна громада, адвокатство батьків, соціальна мережа. Роль сім'ї у процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище. Батьки як члени навчальних команд. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи. Батьки як активні учасники життя своїх дітей.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. Виховання та навчання дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

Тема 5. Курикулум навчального та корекційно-розвивального процесів. Модифікація й адаптація курикулуму.

Розкрити суть опорних понять курикулум, навчальний план, навчальна програма, індивідуальний навчальний план, навчальна команда. Визначення й обґрунтування курикулуму в інклюзії. Парадигма модифікації стандартного навчального плану. Діяльність навчальної команди у роботі фахівців для розробки та реалізації курикулуму. Напрямки роботи в інклюзивних школах. Професійні вміння фахівців інклюзивних шкіл.

Тема 6. Індивідуальний навчальний план та його складові.

Розкрити опорні поняття: індивідуальний навчальний план; чотири моделі здобуття освіти; основні компоненти індивідуального навчального плану; співпраця з батьками. Складання індивідуального навчального плану. Моделі здобуття освіти неповносправними. Індивідуальний навчальний план як складова курикулуму. Розробка індивідуального навчального плану. Підготовка

та вимоги до підписання ІНП. Співпраця з батьками як з рівноправними членами команди.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III. Система здоров'язбережувальної діяльності початкової школи.

Тема 7. Загальна характеристика шкільних факторів ризику, що впливають на здоров'я дітей.

Характеристика факторів ризику, що впливають на здоров'я молодших школярів під час навчання в школі: стресова педагогічна тактика; інтенсифікація навчального процесу; невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям учнів; невиконання елементарних фізіологічних та гігієнічних вимог до організації навчального процесу; недостатня обізнаність педагогів з вимогами оздоровчої педагогіки; відсутність служб шкільного лікарського контролю; недоліки в існуючій системі фізичного виховання дітей; відсутність системи оздоровчої роботи з батьками.

Тема 8. Особливості процесу навчання учнів з ООП в умовах здоров'язбережувальної педагогіки.

Етап початкового ознайомлення з основними поняттями та уявленнями. Його мета та основні завдання. Етап поглибленого вивчення. Його мета та основні завдання. Етап закріплення знань, умінь та навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення. Його мета та основні завдання.

Тема 9. Організація та методика проведення уроку з основ здоров'я за вимогами здоров'язбережувальної педагогіки.

Критеріальні показники сучасного здоров'язбережувального уроку. Санітарно-гігієнічні: санітарно-гігієнічний режим; освітлення класу; відповідний тепловий режим; ергономічність кольорового забарвлення приміщення; відповідність пар зросту і віку учнів та ін. Організаційно-навчальні: чергування видів навчальної діяльності учнів; оптимальний розподіл навчального матеріалу; профілактика втомлюваності учнів і т. ін. Навчально-

методичні: зв'язок теми, мети, змісту уроку з життям і здоров'ям людини; наявність акцентів на здоров'ябережування; спрямування уроку на формування в учнів здоров'ябережувальних компетенцій і т. ін.

Тема 10. Організація та методика проведення фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі навчального дня молодшого школяра.

Основні вимоги до проведення фізкультхвилинок у режимі навчального дня молодшого школяра. Особливості проведення орієнтовних комплексів фізкультхвилинок з учнями 1-4 класів. Основні вимоги до проведення фізкультпауз у режимі навчального дня молодшого школяра. Особливості проведення орієнтовних комплексів фізкультурних пауз із учнями 1-4 класів. Основні вимоги до проведення «годин здоров'я» у режимі навчального дня молодшого школяра. Особливості проведення орієнтовних занять «годин здоров'я» для учнів 1-4 класів. Основні вимоги до проведення рухливих ігор у режимі навчального дня молодшого школяра.

Програма дисципліни

«Основи інклюзивної освіти»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I. Теоретичні та практичні основи впровадження інклюзивної освіти.

Тема 1. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи.

Сформувані уявлення студентів про: особливості інклюзивного навчання; завдання, проблеми і перспективи навчання осіб з різними порушеннями (слуху, зору, опорно-рухового апарату). Розкрити основні теоретичні засади інклюзивної освіти та її історичне підґрунтя. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти. Історія спеціальної освіти й інклюзії. Соціальна та медична моделі порушень. Категоріальність дітей з особливими потребами. Основні принципи інклюзивної освіти.

Тема 2. Інклюзія – стратегія міжнародного законодавства. Українське освітнє законодавство та нормативно-правові акти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Розкрити основні етапи та особливості організації інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти. Саламанкська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО. Освітні закони України. Сучасна освітня нормативно-правова база.

Тема 3. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі характеристика спеціальної освіти в Україні (вертикальна й горизонтальна структура; спеціальні дошкільні та загальноосвітні шкільні заклади, навчально-реабілітаційні та оздоровчі багатопрофільні центри і т. ін.).

Розкрити суть системи спеціальної освіти в Україні та особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти. Система спеціальної освіти в Україні. Особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти.

Тема 4. Передумови для забезпечення успішної інклюзії. Педагоги як провідники змін.

Розкрити суть понять інтеграція та інклюзія та їхніх складових, усвідомити чому впровадження інклюзії у школі може бути неефективним та зрозуміти що необхідно зробити для успішної розбудови інклюзивного середовища. Інтеграція та інклюзія. Складові інклюзії. Чому впровадження інклюзії у школі може бути неефективним? Передумови успішної розбудови інклюзивного середовища. Інклюзивні школи - ефективні школи. Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти.

Тема 5. Батьки та інклюзія. Співробітництво - основа роботи з батьками.

Розкрити суть понять родина, функції сім'ї, психолого-педагогічна консультація; навчальна команда, шкільна громада, адвокатство батьків, соціальна мережа. Роль сім'ї у процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище. Батьки як члени навчальних

команд. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи. Батьки як активні учасники життя своїх дітей.

Тема 6. Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання.

Розкрити суть корекційно-розвивальної роботи та її значення у процесі навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку, систему комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії. Корекційно-розвивальна робота та її значення у процесі навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Система комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії. Методичні вимоги при складанні корекційно-розвивальної програми.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. Виховання та навчання дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

Тема 7. Курикулум навчального та корекційно-розвивального процесів. Модифікація й адаптація курикулуму.

Розкрити суть опорних понять курикулум, навчальний план, навчальна програма, індивідуальний навчальний план, навчальна команда. Визначення й обґрунтування курикулуму в інклюзії. Парадигма модифікації стандартного навчального плану. Діяльність навчальної команди у роботі фахівців для розробки та реалізації курикулуму. Напрямки роботи в інклюзивних школах. Професійні вміння фахівців інклюзивних шкіл.

Тема 8. Індивідуальний навчальний план та його складові.

Розкрити опорні поняття: індивідуальний навчальний план; чотири моделі здобуття освіти; основні компоненти індивідуального навчального плану; співпраця з батьками. Складання індивідуального навчального плану. Моделі здобуття освіти неповносправними. Індивідуальний навчальний план як складова курикулуму. Розробка індивідуального навчального плану. Підготовка та вимоги до підписання ІНП. Співпраця з батьками як з рівноправними членами команди.

Додаток Д

**Результати обчислення F-критерію
в контрольних (169 студентів) та експериментальних (176 студентів)
групах**

Таблиця Д 1.

Результати обчислення F-критерію для порівняння рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Група - етап контр. СП	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
	f				(x _i - \bar{x})				$\sum f(x_i - \bar{x})^2$	σ^2	
	В	Д	З	Н	В	Д	З	Н			
КГ-ВК 3,7	39	62	62	6	1,29	0,29	-0,71	-1,71	128,3	0,66	1,05
КГ-ПК 3,9	45	66	55	2	1,13	0,13	-0,87	-1,87	122,5	0,63	
ЕГ-ВК 3,7	35	69	67	5	1,33	0,33	-0,67	-1,67	124	0,63	1,58
ЕГ-ПК 4,1	67	85	24	0	0,89	-0,11	-1,11	-2,11	78,8	0,4	

Умовні позначення: (\bar{x}) – середнє арифметичне; ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль; СП – середній показник; f – кількість студентів; рівні: В – високий; Д – достатній; З – задовільний; Н – низький.

Таблиця Д 2

Результати обчислення F-критерію для порівняння рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Група - етап контр. СП	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
	f				(x _i - \bar{x})				$\sum f(x_i - \bar{x})^2$	σ^2	
	В	Д	З	Н	В	Д	З	Н			
КГ-ВК 3,3	34	55	68	12	1,66	0,66	-0,34	-1,34	145,7	0,75	1,06
КГ-ПК 3,6	43	64	59	2	1,44	0,44	-0,56	-1,56	137,9	0,71	
ЕГ-ВК 3,2	31	63	71	11	1,68	0,68	-0,32	-1,32	151,3	0,76	1,58
ЕГ-ПК 4,0	61	83	32	0	0,98	-0,02	-1,02	-2,02	95,9	0,48	

Таблиця Д 3.

Результати обчислення F-критерію для порівняння рівнів сформованості оцінно-практичного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Група - етап контр. СП	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
	f				(x _i - \bar{x})				$\sum f(x_i - \bar{x})^2$	σ^2	
	В	Д	З	Н	В	Д	З	Н			
КГ-ВК 3,5	36	59	67	7	1,54	0,54	-0,46	-1,46	136,5	0,7	1,0
КГ-ПК 3,6	43	67	57	2	141	0,41	-0,59	-1,59	137,2	0,7	
ЕГ-ВК 3,5	33	69	65	9	1,53	0,53	-0,47	-1,47	143,4	0,72	1,57
ЕГ-ПК 4,0	64	87	25	2	0,95	-0,05	-1,05	-2,05	90,6	0,46	

Таблиця Д 4.

Результати обчислення F-критерію для порівняння рівнів сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії

Група - етап контр. СП	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
	f				(x _i - \bar{x})				$\sum f(x_i - \bar{x})^2$	σ^2	
	В	Д	З	Н	В	Д	З	Н			
КГ-ВК 3,7	41	59	64	5	1,34	0,34	-0,66	-1,66	133,7	0,69	1,06
КГ-ПК 3,8	48	68	53	0	1,19	0,19	-0,81	-1,81	126,6	0,65	
ЕГ-ВК 3,7	37	68	66	5	1,35	0,35	-0,65	-1,65	129,3	0,65	1,44
ЕГ-ПК 4,0	66	87	23	0	0,95	-0,05	-1,05	-2,05	88,6	0,45	

Таблиця Д 5

**Результати обчислення F-критерію для порівняння рівнів сформованості
узагальнених показників готовності майбутніх учителів початкової школи
до роботи в умовах освітньої інклюзії**

Група - етап контр. СП	Показники для визначення F-критерію										F _{emp}
	f				(x _i - \bar{x})				$\sum f(x_i - \bar{x})^2$	σ^2	
	В	Д	З	Н	В	Д	З	Н			
КГ-ВК 3,5	37	59	66	7	1,45	0,45	-0,55	-1,55	140,3	0,72	1,04
КГ-ПК 3,7	46	66	55	2	1,3	0,3	-0,7	-1,7	134,7	0,69	
ЕГ-ВК 3,5	35	67	67	7	1,47	0,47	-0,53	-1,53	141,4	0,71	1,54
ЕГ-ПК 4,1	65	85	26	0	0,95	-0,05	-1,05	-2,05	91,5	0,46	

Додаток Е

Матеріали для тренінгів:

«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії»

Тренінг 1

«Розвиток здатності студентів до педагогічної рефлексії щодо результатів власної діяльності в середовищі інклюзії та вмінь невербальної й вербальної педагогічної комунікації»

Хід тренінгу

Вступна частина

Вправа-розминка «Олівці»

Мета: згуртування учасників.

Суть вправи полягає в утриманні олівців або авторучок, закритих ковпачками, затиснутими між пальцями учасників. Спочатку студенти виконують підготовче завдання: об'єднавшись в пари, розташовуються один навпроти одного на відстані 70-90 см і намагаються утримати два олівці, притиснувши кінці подушечками вказівних пальців.

Викладач дає завдання: не випускаючи олівці, рухати руками вгору-вниз, уперед-назад. Після виконання підготовчого завдання група встає у вільне коло (відстань між сусідами 50-60 см), олівці затискаються між подушечками вказівних пальців сусідів. Група, не відпускаючи олівців, виконує синхронно такі завдання:

1. Підняти руки, опустити їх, повернути у вихідне положення.
2. Витягти руки вперед, відвести назад.
3. Зробити крок вперед, два кроки назад, крок вперед (звуження та розширення кола).
4. Нахилитися вперед, назад, випрямитись.

Зміст вправи: під час вправи від учасників потрібна чітка координація спільних дій з урахуванням невербального сприйняття одне одного. Якщо кожен учасник думатиме лише про свої дії, то вправа практично нездійсненна. Необхідно будувати свої дії з урахуванням рухів партнерів (при цьому всі різні партнери).

Обговорення результатів. Викладач задає запитання:

Які дії має виконувати кожен із учасників, щоб олівці у колі не падали?

А на що орієнтуватись при виконанні цих дій?

Як встановити з оточуючими необхідне для цього взаєморозуміння, навчитися відчувати іншу людину? Після обговорення викладач робить перехід до теми тренінгу.

Основна частина

Вправа «Моя вчителька»

Мета вправи: розвиток здатності студентів до педагогічної рефлексії, аналізу та оцінки наслідків власних виховних впливів.

Викладач пропонує студентам згадати про свою вчительку, яка у шкільні роки справила найсильніше враження. Згадати, як вона ставилася до дітей, як пояснювала уроки, як оцінювала роботу учнів, яка була обстановка. Після того, як члени групи актуалізували свої спогади, їм пропонується проаналізувати, як цей вчитель міг вплинути на їхній стиль роботи. Ефективність вправи підвищується, якщо при спільній розмові викладач привертає увагу учасників групи до питання про повторення ними у своїй роботі стилю та манери своєї першої вчительки або їх бажанні стати в чомусь кращими за неї, добрішими і справедливішими у ставленні до дітей. Важливо також розвивати вміння студентів відчувати дітей з урахуванням відтворення власних дитячих спогадів.

Вправа «Мій найважчий учень з ООП»

Мета вправи: розвиток у студентів емоційно-позитивного ставлення до дітей з ООП, обмін досвідом з-поміж них щодо спілкування з важкими учнями під час проходження педагогічної практики.

Учасники групи по колу розповідають про «свого важкого учня з ООП»: як він виглядає, як поводить на уроках, які у нього оцінки, які складні ситуації з ним виникали тощо. Студенти описують, як вони взаємодіють із такими учнями з ООП під час проходження педагогічної практики.

Група допомагає знайти ефективніші способи впливу, залучаючи до обговорення свій практичний досвід, використати арт-терапевтичні техніки для налагодження і взаємодії з дітьми з ООП.

Вправа «Ситуаційні завдання»

Мета вправи: розвиток вмінь студентів вирішувати складні педагогічні ситуації.

Ситуаційне завдання 1. У класі початкової школи 20 учнів. У тому числі 4 дитини мають загальне недорозвинення мови. Крім цього, відзначаються проблеми розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність).

Питання: Як організувати режимні моменти, передбачаючи взаємодію нормо типових дітей та дітей з порушеним мовним розвитком?

Ситуаційне завдання 2. Навчаючись за індивідуальною програмою розвитку, дитина з ООП важко засвоює навчальний матеріал. Батьки дитини наполягають на спрощенні завдань. Однак педагогічний колектив наполягає на продовженні навчання за розробленим маршрутом.

Запитання:

1. Як повинен вчинити класовод у ситуації, що склалася?
2. Як повинні вчинити батьки у даній ситуації?
3. Як повинен вчинити керівник освітнього закладу в ситуації, що склалася?

Ситуаційна задача 3. У дитячому колективі класу спільно навчаються нормо типові діти та діти з ООП. Із 18 дітей троє на інклюзивній формі навчання. Одна дитина з ООП систематично виявляється ініціатором конфліктних ситуацій у дитячому колективі. Це спричиняє негативну реакцію з боку батьків.

Питання: Що має зробити учитель, щоб сформувати толерантне ставлення до дітей з ООП у дитячому колективі?

Ситуаційна задача 4. Учитель зауважує, що у класі склалися нездорові відносини між нормотиповими дітьми і дитиною з ООП. Батьки дитини з ООП також неодноразово висловлювали учителям свої побоювання щодо проблем комунікації.

Запитання: 1. Що має зробити учитель у цій ситуації?

2. З ким учитель насамперед має вирішити це питання?

Ситуаційне завдання 5. Складіть план фрагменту уроку з використанням невербальних засобів спілкування (система PECS, піктограми тощо). Включіть розроблений фрагмент у структуру уроку. Складіть перелік питань для проведення рефлексії з дітьми. Узагальнюйте ваші спостереження та зробіть висновки.

Ситуаційне завдання 6. У загальноосвітній школі навчається хлопчик із порушенням слуху. В установі створено спеціальні умови: є звукопідсилювальна апаратура індивідуального користування, є адаптована індивідуальна програма розвитку, розроблено індивідуальний корекційно-освітній маршрут. Вам доведеться працювати з цією дитиною. Подайте план Вашої роботи у напрямку професійної самоосвіти з метою надання компетентної допомоги названій дитині.

Вправа «Поводир»

Мета вправи: розвиток здатності студентів до педагогічної рефлексії, аналізу та оцінки наслідків власних виховних впливів під час роботи з дітьми з ООП.

Одному з членів групи зав'язують очі та повідомляють завдання: він має пройти від старту до фінішу із заплющеними очима, а його «поводир» йому підказуватиме, в якому напрямку рухатися. Перший раз його «поводир» лає за те, що він неправильно йде, спотикається, розмовляє з ним пихатим тоном. За

другої спроби «поводир» розмовляє м'яко і ласкаво, мотивуючи його словами:
У тебе все вийде! Ще трохи! тощо. Обговорення:

В якому випадку легше рухатись?

Як слова в обох випадках вплинули на дії члена групи із зав'язаними очима? Висновки.

Вправа «Складне завдання»

Мета вправи: дати можливість майбутнім педагогам відчувати себе в тілі дитини з ООП.

Викладач повідомляє студентам, що зараз роздасть усім завдання, яке потрібно виконати. Якщо у когось будуть труднощі, можна ставити уточнюючі питання. Викладач роздає завдання учасникам різними мовами (непопулярними), коли учасники починають ставити запитання, він відповідає різко: «Треба було уважніше слухати!», «Я ж 100 разів пояснила, як робити!» тощо. Його завдання створити ситуацію як на уроці при виконанні учнем з ООП складного завдання. Через якийсь час викладач проводить рефлексію з учасниками вправи та ставить їм питання про їх відчуття.

Оригінал українською мовою: Іноді дітям дуже складно зрозуміти завдання, яке їм дає вчитель. Спробуйте побути на їхньому місці. Що ви відчуваєте? Опишіть свої почуття.

Англійська: *Sometimes it is very difficult for children to understand the task that the teacher gives them. Try to be в своєму місці. What do you feel? Describe your feelings.*

Грецька: *Μερικές φορές είναι πολύ δύσκολο για ηα παιδιά να καηανοήζοοη ηο έργο ποο ηοοοο δίνει. Προζπαθήζηηε να είζηηε ζηη θέζηη ηοοοο. Τι νιώθειο; Περιγράρηηηη ηα ζοηαιζθήμαηά ζαο.*

Італійська: *A volte è molto difficile per bambini capire il compito che l'insegnante impartisce loro. Cerca di essere al loro posto. Cosa senti? Descrivi i tuoi sentimenti.*

Китайська: *有時孩子很難理解老師給他們的任務。盡量替代他們。你有什么感受？描述你的感受。*

Вправа «Страхи педагога»

Мета вправи: усвідомлення своїх страхів у роботі з дітьми з ООП, пошук оптимальних методів боротьби з ними. Кожен майбутній учитель анонімно пише на папірці свій страх (або страх, що може бути в учителя початкової школи під час роботи з дітьми в умовах освітньої інклюзії). Усі страхи складаються у коробочку. Викладач дістає по одному папірцю, зачитує перед групою. Потім викладач та інші учасники групи пропонують варіанти, як упоратися із цим страхом.

Вправа «Налагодження візуального контакту»

Мета вправи: розвиток вмінь студентів налагоджувати невербальний та вербальний контакт з учнями з ООП.

Викладач пропонує студентам змоделювати фрагмент уроку, даючи такі вказівки: Починаючи урок, спробуйте «намалювати очима» на рівні очей учнів велику цифру 8, яка лежить ребром до Вас (такий спосіб налагодження візуального контакту складає враження у школярів, що Ви дивитеся на кожного з них).

Привітайтеся і, починаючи урок з мотивації та стимулювання навчальної діяльності учнів, лагідно охопіть зором клас, затримуючи погляд на кожному з учнів не довше, ніж на 1–2 с, (цей прийом дає змогу вчителю оволодіти увагою школярів). Повторіть цей прийом, виступаючи на семінарському занятті перед аудиторією або під час промови.

Готуючись до уроку, проведіть його, стоячи перед дзеркалом. Скільки разів Ви відірвалися від тексту, аби зазирнути самому собі в очі? Повторіть цю вправу зі своїм співбесідником.

Вправа: «Не можеш змінити ситуацію – зміни ставлення до неї»

Мета вправи: подивитися на проблему під іншим, «позитивним» кутом.

Викладач разом із студентами визначає тему. У нашому випадку стресогенною є освітня інклюзія. Далі група обговорює лише позитивні сторони освітньої інклюзії. Приходимо до висновку, що все в житті залежить від нашого сприйняття. Якщо концентруватися на негативних моментах, то загальне уявлення буде негативне.

Завершальна частина

Рефлексія

Вправа: «А як вам?»

Мета вправи: усвідомлення студентами необхідності забезпечення емоційного зближення учителів та батьків дітей з ООП.

Студенти об'єднуються у дві групи: «педагоги» і «батьки дітей з ООП». Викладач пропонує студентам написати основні труднощі, із якими, на думку, зіштовхуються батьки дитини з ООП. У свою чергу «батькам» потрібно написати з якими труднощами, на їхню думку, стикається вчитель, який працює з цією категорією дітей. Після обговорення результатів викладач пропонує учасникам тренінгу подумати про те, чи вчителі та батьки можуть допомогти один одному в будь-яких труднощах.

Тренінг 2

«Розвиток толерантного ставлення студентів до дітей з ООП»

Хід тренінгу

Вступна частина

Вправа «Я – одним словом»

Мета вправи: виявити очікування студентів від себе як професіонала

Учасники тренінгу по черзі дають творче визначення себе як педагога професіонала (словом, асоціацією, метафорою). Потім потрібно коротко пояснити, чому саме так себе назвали.

Основна частина

Вправа «Контакт».

Мета вправи: розвиток вмінь студентів з невербального спілкування

Студенти розташовуються у коло. По черзі кожному необхідно буде вийти в центр кола і спробувати будь-якими доступними йому засобами (але невербальними) встановити контакт з будь-яким іншим учасником. Після того, як усі виконають це завдання, учасникам пропонується обговорити враження, що виникли у процесі виконання вправи. (При підведенні підсумків викладач акцентує увагу тих засобах становлення контакту, які виявилися ефективнішими).

Вправа «Іноземець».

Мета вправи: виявити вміння розуміти співрозмовника за його мімікою, жестами.

Інструкція: Один учасник виконує роль іноземця, інший – перекладача, а решта – журналістів. Завдання перекладача – зробити парафраз розповіді іноземця. Іноземець говорить на своїй незнайомій нікому мові. Іноземець відповідає на запитання журналістів, підкріплюючи свої відповіді мімікою та жестами.

Після виконання вправи студенти визначають характерні ознаки:

Довірливість, згода: розслаблена посадка голови, часто з віддаленням назад; нахил голови у бік; відкритий, прямий погляд очей, заплющення очей на кілька митей, з ледь помітним ствердним рухом голови; відкрита і вільна посмішка; пальці з'єднані на кшталт купола храму; широка зручна поза, часто нога на ногу.

Внутрішня зібраність під час викладання своїх думок: випрямлення однієї або обох долонь, що відкриваються назустріч партнерові знизу догори. У цей момент важливо не перебивати співрозмовника.

Готовність до активності: різкий нахил, «підкидання» голови; тулуб, раніше зручно відкинутий на спинку, пересувається на край стільця; руки на

стегнах; опора на стіл широко розставленими руками. У цей момент можна викласти свою головну пропозицію, спонукати співрозмовника до яких-небудь дій.

Готовність з чимось погодитися – простягання догори відкритої долоні. Найбільш вдалий момент для ділових пропозицій. Добровільне дарування, віддавання чогось – відкриті долоні, що перевертаються знизу нагору та рухаються вниз. У цей момент небажано відмовляти співрозмовникові в чому-небудь, що він запропонує: це може бути сприйнято дуже болісно, краще зробити невелику паузу.

Концентрація, замкнутість: вертикальні зморшки на чолі; звужений, підкреслено закритий рот; твердий погляд.

Співрозмовник замкнений, зосереджений на своїх думках, найрозумніше – не заважати йому, не задавати важливих питань. Напружене чекання – дуже широко розкриті очі та твердий зоровий контакт. Має сенс піти назустріч співрозмовникові, не дратувати його.

Раптово настало розуміння: горизонтальні зморшки на чолі; дуже широко розкриті, уважні очі; ледве позначений стверджувальний рух головою. Співрозмовник зрозумів, що ви говорили, – мета досягнута.

Сумнів, недовіра: піднімання й опускання плечей; нахил голови з боку в бік; зчеплені руки. Ці жести є сигналом того, що необхідно привести ще додатковий переконливий аргумент.

Занепокоєння, нервозність: ритмічний рух пальців рук, ступнів ніг, часто дуже з малою амплітудою; неритмічні, повторювальні рухи, типу обертання будь-якого предмета тощо; примружування; прочищення горла; лікті на столі, руки утворюють піраміду, вершина якої – зведені кінці пальців, що розташовані прямо перед ротом; смикання вуха.

Краще тактовно допомогти співрозмовникові впоратись із хвилюванням, зрозуміти, що його тривожить, і усунути цей фактор. Співрозмовник буде внутрішньо вдячний. На жести нервозності доцільніше реагувати спокійним

чеканням, а не нав'язливим питанням: «Що з тобою?» У свій час людина все сама розповість, якщо вважатиме це за необхідне.

Замисленість, утрата впевненості, смиренність: слабке напруження; схилена голова; повільні рухи рук униз долонею всередину; примружені очі; привідкритий рот; зменшення швидкості мовлення і жестикуляції.

Можна, вивчивши причину, вислухати, підтримати.

Непевність, зняковілість, боязкість, сором'язливість: опора на щонебудь руками; готовність підхопитися; рука закриває обличчя або частину його, руки в кишенях; прямий вказівний палець прикладається до куточків губ; почервоніння обличчя. Діяти можна так само, як і за жестів занепокоєння, нервозності або замисленості, втрати впевненості.

Пригніченість, безпорадність, повна нерішучість: «порожній», спрямований у простір погляд; нахилена голова, легка напруженість; високо підняті плечі, притиснуті до тіла лікті; «страждальницькі» зморшки на чолі; дуже широко розкриті очі. Не варто робити нових пропозицій, викладати нові ідеї, краще повторити те, що говорилося дотепер, іншими словами, тактовно підказати можливий варіант вирішення проблеми тощо.

Пошук потрібного слова, думки: руки роблять «захоплюючі рухи»; пальці збираються в «защіпку» і труться один об один. Можливо, є сенс допомогти людині сформулювати свою думку. Але при цьому варто бути обережним: часто людина може замість подяки висловити невдоволення, тому що це може зачепити її самолюбство.

Міркування, ухвалення рішень: рука «в щоку»; потирання підборіддя, гра пальців з вусами або бородою; захоплювання носа в защіпку у поєднанні із заплющеними очима; підведення з місця і ходіння туди-сюди. Краще не переривати міркувань.

Вправа з елементами фототерапії «Занурення».

Мета вправи: розвиток педагогічної толерантності студентів до дітей з ООП.

Викладач пропонує студентам ознайомитись з запропонованою ситуацією: «Народився він довгоочікуваним та бажаним. Мама і тато його дуже люблять, але так сталося, що він не такий, як усі. Особливий. Він погано чує, буває, що в нього тече слина, він багато стрибає на місці і майже не сидить спокійно, усміхається без причини і каже щось сам собі, не зрозуміле нам, дорослим. Ще він не вміє грати з іншими дітьми, спілкуватись з дорослими, майже нічого не вчиться. У цей світ він прийшов не таким, як усі, але зараз він із нами».

Потім викладач розкладає перед студентами 5 фотографій дітей, які мають відхилення у розвитку. Майбутнім педагогам необхідно відповісти на питання, які почуття виникали у них, коли викладач читав вступ і коли вони знайомилися з фотографіями. Виявлені почуття пропонується написати на аркуші. Потім студенти повинні подумати і написати поряд з кожним своїм почуттям інше, яким вони могли б замінити перше.

Вправа «Портрет дитини з ООП».

Мета вправи: збагачення уявлень студентів про особливості роботи з дітьми з ООП.

Учасники поділяються на дві великі групи. Кожній групі необхідно розробити у довільній формі свою пам'ятку на тему «Дитина з ООП: типові риси» та «Особливості педагогічної роботи з дитиною з ООП». Потім команди презентують свої пам'ятки.

Практичний матеріал до вправи:

1. Діти із затримкою психічного розвитку можуть взаємодіяти з предметами неспецифічно, наприклад, пірамідкою стукати, підкидати кільця або розмітати їх по столу. При спонуканні до початку діяльності можуть спостерігатися зісковзування (тобто, почавши діяти адекватно, дитина припиняє дії або переходить до неспецифічних дій).

2. Діти з розладами аутистичного спектру лякаються незнайомих предметів, у тому числі іграшок і можуть відмовлятися діяти. У таких дітей вже

в ранньому віці відзначається підвищена чутливість до сенсорних стимулів. Це може виявлятися як непереносимість побутових шумів звичайної інтенсивності (звуку кавомолки, пилюмока, телефонного дзвінка тощо), нелюбов до тактильного контакту, неприйняття яскравих іграшок.

Вправа «Робота із ситуаціями».

Мета вправи: розвину педагогічну толерантність студентів й емпатійність до дітей з ООП.

Викладач розподіляє студентів на дві групи, кожна з яких одержує лист з описаною на ньому ситуацією. Завдання групи – проаналізувати ситуацію та дати по ній «зворотний зв'язок».

Історія 1. «Велосипед»

Світлана, мати дівчинки Ксюші, в якої ДЦП вирішила погуляти з нею на дитячому майданчику, взявши з собою велосипед. Ксюша судомно вчепилася в кермо велосипеда, але не змогла його навіть спокійно котити – заважали ноги. На доріжці біля майданчика на велосипедах каталися двоє дітей. Одна дівчинка під'їхала до Ксюші та зупинилася. Вона стала уважно розглядати Ксюшу та її велосипед. Ксюші захотілося показати, що вона може. Вона спробувала сісти на велосипед, але ніжки зісковзували з педалей і нічого не виходило. Ксюша стала безглуздо реготати і ляскати руками по керму, з куточків її рота цівкою потекла слина. Підійшли ще діти, а за ними потягнулися і їхні мами. Одна з них, що відрізняється балакучістю, відразу ж випалила: «Ой, та навіщо ж ти її на велосипед-то посадила? Ходити не може, думаєш, поїде?». Світлані стало ніяково від цих слів, кров прилила до обличчя, але вона промовчала, опустивши очі. За неї відповіла інша мама: «Ну і що, дитина і є дитина, якою б не була. Що ж робити, якщо вона хоче, але не може? «Так, біда з такими дітьми», - продовжила перша. Але Світлана вже нічого не чула, вона схопила дочку в оберемок і кинулася додому, відчуваючи, що в спину їй буквально встромилися цікаві та безжальні погляди. Вдома Ксюша отримала серію ляпасів, і, заплакавши, вирушила до своєї кімнати. Брати велосипед їй було заборонено.

Рефлексія: як би Ви вчинили у подібній ситуації? Як ви вважаєте, чи можна було виправити ситуацію? Що можна порадити мамі Ксюші?

Історія 2. «Мамо, не бий мене, я тебе люблю!»

Марина Іванівна з Катєю, в якій порушення інтелекту, збиралися йти в гості до бабусі. Йти Марині Іванівні не хотілося, але не тому, що розмова зі свекрухою чимось могла налякати. Лякала сама Катя. Марина Іванівна подумала: «У гостях Катя, як тільки прийдемо, почне чіплятися і поговорити не дасть, свекруха образиться». Марина Іванівна покликала Катю і сказала: «Катрусе, ми йдемо в гості до бабусі. Вона скучила і запрошує нас на чай. Але врахуй, якщо ти погано поведитимешся в гостях, ми відразу ж повернемося додому. Мені треба поговорити з бабусею про дуже серйозну справу, а ти привітаєшся, поцілуєш її, поп'єш чаю і гратимеш. Зрозуміла?». У гостях Катя кинулася полум'яно обіймати бабусю, сильно стискаючи за шию. Потім, недовго думаючи, вона плюхнулася усією своєю чималою вагою на худорляві коліна бабусі, та навіть скрикнула: «Ой, ой, ну що ж ти, мені ж боляче!». Але, мабуть, робити бабусі боляче приносило Каті задоволення. Жартівливо глянувши на матір, вона знову припала до бабусиних грудей і, обійнявши бабусю, почала її трясти. Зоя Павлівна злякалася і почала просити Катю її відпустити. Потім, зісковзнувши з бабусиних колін, Катя сіла на кухонному диванчику, майже зіштовхнувши бабусю на підлогу. Але маленький деспот на цьому не заспокоївся. На кухонному столі стояла коробка цукерок, у вазі лежали печиво, мармелад, зефір. Недовго думаючи, Катя накрила всією своєю п'ятірнею солодощі, що лежали, і одну за одною стала їх надкушувати і кидати назад. «Що ти робиш? Зупинися! – Марина Іванівна схопила Катю за руку. Не можна так!». «Катю, – сказала Зоя Петрівна, – йди поки пограй, а ми з мамою стіл накриємо і тебе покличемо». Катя подивилася на матір злякано, але вже за хвилину повернулася із запитанням: «Мам, а коли ми чай питимемо?». Так повторювалося 3-4 рази, доки Марина Іванівна не вибухнула. У ній скипіло все: і сором через невміння дочки поводитися, і передчуття важкої розмови зі

свекрухою. Не пам'ятаючи себе, втративши контроль, вона в присутності Зої Петрівни надавала Каті ляпасів, та ще й яких! Вона почала трясти доньку, ніби хотіла витрусити все, що не подобалося... У Каті з носа хлинула кров, вона почала шалено вириватися з рук матері. Марина Іванівна схаменулась, гнів пройшов. Перед нею стояла її маленька дівчинка, безпорадно трясла ручками і кричала: «Мамо, мамо, не бий мене, я тебе люблю!».

Рефлексія: як, на Вашу думку, потрібно реагувати на подібні ситуації? Що лежить в основі такої поведінки дитини? Чи виправданою здалася Вам агресія матері? Чи можна було вирішити ситуацію по-іншому?

Вправа на розрядку психоемоційної напруги «Лід».

Мета вправи: зняти психологічне напруження.

«Уявіть, що ваша негативна емоція – це шматок льоду, який міститься у вас у грудях. Відчуйте цей лід: він холодний, неприємний, із гострими гранями. Усередині вас поступово з'являється тепле проміння. Відчуйте, яке воно приємне і зігріваюче. Воно топить лід, лід поступово перетворюється на краплі води, що освіжають вас».

Завершальна частина

Рефлексія

Вправа «Автобусна зупинка».

На чотирьох аркушах написані незакінчені пропозиції: «З цієї хвилини я буду...», «Найважливіше для мене – ...», «Сьогодні я зробив (ла) відкриття...», «Дякую за...». Студенти по черзі вирушають у подорож цими «зупинками», закінчуючи написане.

Вправа «Робота з притчею».

«Високо в темному небі, на одній величезній зірковій галявині жили-були зірки. Всі вони були дуже гарні, завжди світилися і іскрилися, а люди на землі щоночі любувалися ними. Усі ці зірки були різнокольоровими. Тут були

червоні зірки, і тим, хто народжувався під їхнім світлом, вони дарували сміливість. Тут були сині зірки – вони дарували людям красу. Жовті зірки наділяли людей розумом. Ті, хто народжувався під світлом зелених зірок, були дуже добрими. І ось одного разу на зоряному небі з'явилася ще одна маленька зірочка. Але вона була... абсолютно біла! Озирнулася зірочка навколо і навіть заплющила очі, скільки прекрасних зірок навколо. «А що ти даси людям?» - запитали її інші зірки. У відповідь вона замислилася...»

Я знаю, що серед учасників тренінгу немає таких безбарвних зірок. Кожен з вас може дати щось навколишнім, особливо дітям, які потребують цього як ніхто інший – дітям з ООП. Бажаю вам світити завжди та скрізь!

Додаток Ж

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет початкової освіти
Кафедра фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі

НАСКРІЗНА ПРОГРАМА ПРАКТИКИ

Галузь знань 01 Освіта\Педагогіка

Освітньо-професійна програма Початкова освіта

Розробники програми:

Т. Я. Грігченко: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі

О. П. Муковіз: доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії початкового навчання

О. В. Лоюк: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі

Л. М. Роєнко: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі

Наскрізна програма практики розглянута і схвалена на засіданні кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі

Протокол №____ від «____» _____ 2023 р.

Завідувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі

Ольга КОМАР

(прізвище та ім'я)

(підпис)

Обговорена та рекомендована до затвердження на засіданні науково-методичної комісії факультету початкової освіти

Протокол №____ від «____» _____ 2023 р.

Голова науково-методичної комісії факультету початкової освіти

Олена ЯЦУК

(прізвище та ім'я)

(підпис)

Наскрізна програма практики затверджена на засіданні навчально-методичної ради університету

Протокол №____ від «____» _____ 2023 р.

Голова науково-методичної комісії факультету початкової освіти

Валентина РОЗГОН

(прізвище та ім'я)

(підпис)

I. Пояснювальна записка

1.1. Місце практик в професійній підготовці здобувача вищої освіти

Педагогічна практика здобувачів вищої освіти є однією з форм організації освітнього процесу в ЗВО та обов'язковим компонентом освітньо-професійних програм. Практична підготовка дозволяє здобувачам вищої освіти самостійно і творчо застосовувати опановані в ЗВО теоретичні знання; сприяє апробації функцій вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти, психологічній адаптації до конкретних умов фахової діяльності, дає можливість майбутнім педагогам стати конкурентоспроможними на ринку праці.

Організацію практичної підготовки здобувачів освіти регламентує наскрізна програма практики. Наскрізна програма практики підготовки фахівця першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта – це основний нормативний та навчально-методичний документ, що визначає концептуальні засади практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів ЗЗСО відповідно до освітньо-професійної програми «Початкова освіта», встановлює послідовність, тривалість різних видів практики відповідно до навчального плану, визначає мету, завдання та логічну послідовність усіх видів практик. У наскрізній програмі означено завдання практики, зміст діяльності здобувачів вищої освіти упродовж практики, форми звітності, критерії оцінювання.

Наскрізну програму розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», Положення «Про організацію освітнього процесу в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, «Положення про організацію практики в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (денна та заочна форми навчання)».

Ефективність педагогічної практики залежить від дотримання таких умов: теоретична обґрунтованість системи практичної підготовки здобувачів вищої освіти; комплексний підхід до визначення завдань та змісту діяльності здобувачів вищої освіти у процесі проходження усіх видів практик; забезпечення наступності між усіма видами практик; якісне виконання завдань у період практики.

1.2. Мета практичної підготовки

Мета і завдання педагогічної практики визначаються у відповідності до мети освітньо-професійної програми «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Мета педагогічної практики – формування у здобувачів вищої освіти професійної компетентності як здатності розв'язувати спеціалізовані задачі початкової освіти з розумінням відповідальності за свої дії.

1.3. Завдання практичної підготовки

У процесі педагогічної практики здобувачів вищої освіти розв'язуються такі завдання:

- закріплення і поглиблення теоретичних знань суспільно-політичних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін, отриманих здобувачами вищої освіти у процесі навчання у ЗВО;
- формування умінь планувати й здійснювати освітній процес у початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних психологічних особливостей молодших школярів;
- формування здатності застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі;
- формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного розв'язання педагогічних завдань в умовах реального освітнього процесу;

- формування позитивної мотивації до професійної діяльності вчителя початкової школи;
- розвиток у здобувачів вищої освіти інтелектуальних, моральних, естетичних та інших особистісних якостей, інтересу до обраної професії;
- формування умінь організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи;
- опанування методологією здійснення наукового дослідження;
- формування здатності до здійснення рефлексії власної діяльності; опанування навичками самоорганізації, саморозвитку з метою підвищення рівня педагогічної майстерності.

1.4. Компетентності здобувача вищої освіти

За результатами проходження різних видів практики здобувач вищої освіти має оволодіти такими компетентностями:

Загальними:

ЗК-1. Здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні.

ЗК-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки й технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

ЗК-3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.

ЗК-4. Здатність працювати в команді.

ЗК-5. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми.

ЗК-6. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

ЗК-7. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.

ЗК-8. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

ЗК-9. Прагнення до збереження навколишнього середовища.

Спеціальними

СК-1. Здатність спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово.

СК-2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності.

СК-3. Здатність до інтеграції та реалізації предметних знань як основи змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної.

СК-4. Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність.

СК-5. Здатність до проектування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти.

СК-6. Здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій.

СК-7. Здатність до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, технологічної, інформатичної, природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної.

СК-8. Здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти.

СК-9. Здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу.

СК-10. Здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

СК-11. Здатність до здійснення профілактичних заходів щодо збереження життя та здоров'я учнів початкової школи, до надання їм домедичної допомоги, до протидії та попередження булінгу, різних проявів насильства.

СК-12. Здатність доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи.

СК-13. Здатність до самоконтролю, самооцінювання результатів своєї навчальної діяльності, та, на цій основі, до саморозвитку й самовдосконалення.

СК-14. Здатність використовувати сучасні педагогічні технології у освітньому процесі початкової школи.

СК-15. Здатність до розвитку та виховання учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу через знання та розуміння фундаментальних основ психологічної та педагогічних наук.

II. ВИДИ ТА ТЕРМІНИ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИК

Зміст, наступність та взаємозв'язок усіх видів практик визначає гарант освітньо-професійної програми в наскрізній програмі практики, яка розробляється проєктною групою освітньо-професійно програми відповідно до встановлених вимог, розглядається на засіданнях кафедр, науково-методичних комісіях факультетів та затверджується навчально-методичною радою університету до початку навчального року.

№ з/п	Вид практики	Кількість кредитів/год	Термін проведення
1.	Навчальна практика початковій школі	9/270	II курс (3,3,4 семестр) 2/2/2 тижні
2.	Виробнича практика в оздоровчих таборах	3/90	III курс (6 семестр) 2 тижні
3.	Виробнича практика в початковій школі	24/720	III, IV курс (6,7,8 семестр) 4/6/6 тижнів

III. БАЗИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИК

Практика здобувачів вищої освіти факультету початкової освіти проводиться в різних типах закладів освіти, що забезпечують реалізацію мети й завдань програм практик. Договори з базами практик університет укладає завчасно.

Здобувачі вищої освіти мають право самостійно за узгодженням з відповідною кафедрою, адміністрацією факультету добирати для себе місце проходження практики, яке відповідає її меті та завданням. У цьому випадку здобувач вищої освіти повинен подати на їх розгляд клопотання від бази практики за 2 тижні до її початку. Клопотання зберігаються до завершення навчального року у заступника декана з педагогічної практики.

До початку практики заступник декана з педагогічної практики готує направлення на практику на ім'я адміністрації бази практики за підписом відповідального за стажування студентів та керівника практик від університету.

IV. ОРГАНІЗАЦІЯ І КЕРІВНИЦТВО ПРАКТИКОЮ

Відповідальність за організацію, проведення та контроль практики покладається на декана факультету початкової освіти, гаранта освітньої програми, заступника декана з педагогічної практики, завідувачів відповідних кафедр, групового керівника, методистів.

Навчально-методичне керівництво і виконання програм практик забезпечують відповідні кафедри університету, які організують настановчі конференції, здійснюють безпосереднє керівництво та контроль за проходженням практики, надають методичну допомогу здобувачам вищої освіти впродовж проходження практики.

Груповими керівниками практик призначаються фахівці з числа провідних НПП кафедр університету.

Методистами з фаху навчальних практик призначаються викладачі, які брали безпосередню участь у виробничому процесі або мають досвід викладацької роботи не менше 3 років. Методистами з педагогіки та психології призначаються викладачі відповідних кафедр, які мають досвід роботи за фахом не менше 3 років.

До керівництва виробничою практикою здобувачів вищої освіти долучаються досвідчені НПП кафедр, які брали безпосередню участь у виробничому процесі.

Груповий керівник практики:

- консультує здобувачів вищої освіти щодо питань організації і проходження практики;
- проводить інструктаж з техніки безпеки й охорони праці;
- допомагає здобувачам вищої освіти скласти індивідуальний план роботи та контролює його виконання;
- контролює виконання здобувачами вищої освіти правил внутрішнього трудового розпорядку закладу освіти;
- консультує здобувачів вищої освіти щодо реалізації завдань практики;
- перевіряє й аналізує звітну документацію, подану здобувачем вищої освіти після завершення практики; за результатами практики складає звіт і подає його заступнику декана з педагогічної практики;
- бере участь в настановчій і підсумковій конференціях з практики;
- виставляє у відомість та залікову книжку здобувача вищої освіти оцінку з практики.

Обов'язки здобувачів вищої освіти у період проходження практики

Здобувачі вищої освіти зобов'язані:

до початку практики:

- своєчасно пройти медичний огляд та отримати допуск до роботи в закладі освіти;
- отримати у групового керівника інформацію про: завдання практики, оформлення звітної документації, терміни її здачі;

під час проходження практики:

- пройти інструктаж з охорони праці та техніки безпеки;
- своєчасно прибути на місце проходження практики;

- дотримуватись правил охорони праці, техніки безпеки і правил внутрішнього розпорядку закладу освіти;
 - скласти індивідуальний план роботи та довести його до відома групового керівника практики;
 - у повному обсязі виконати всі завдання, передбачені програмою практики;
 - нести відповідальність за виконану роботу.
- після завершення практики, протягом трьох днів:*
- здати звітну документацію на перевірку;
 - підготуватися до захисту практики;
 - взяти участь в роботі підсумкової конференції.

V. ПІДВЕДЕННЯ ПІДСУМКІВ ПРАКТИКИ

Після завершення терміну практики здобувачі вищої освіти подають на перевірку груповому керівнику звітну документацію, що визначена робочою програмою практики.

Здобувачі вищої освіти, які навчаються за індивідуальним графіком, працюють за фахом і місце роботи відповідає вимогам практики, подають ксерокопію трудової книжки та характеристику (відгук), завірені керівником установи.

Звітна конференція із захисту практики відбувається у присутності комісії, яка призначається розпорядженням декана, до складу якої входять завідувач кафедри, групові керівники практики, НПП кафедри, представники від баз практик.

Оцінка за практику вноситься в заліково-екзаменаційну відомість та залікову книжку здобувача вищої освіти за підписом групового керівника. Оцінювання практики здобувачів вищої освіти відбувається згідно шкали оцінювання ECTS. Формою контролю проходження навчальних практик є залік (з диференційованою оцінкою), виробничих практик – екзамен.

Здобувачі вищої освіти, які не пройшли практику або частину практики з поважних причин (при наявності відповідних документів), мають право на її проходження у вільний від навчання час.

Підсумки кожного виду практики обговорюються на засіданнях відповідних кафедр, а загальні підсумки практики підводяться на вчених радах факультетів.

VI. ЗМІСТ ПРАКТИК ЗА ВИДАМИ НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА (ПСИХОЛОГІЧНА) В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (II курс (3 семестр), 2 тижні)

6.1. Мета практики – формування у здобувачів вищої освіти здатності досліджувати вікові та індивідуальні психологічні особливості молодших школярів; виокремлювати психологічні основи організації освітнього процесу початкової школи.

6.2. Завдання практики

Основними завданнями практики для здобувачів вищої освіти є:

- ознайомлення зі специфікою діяльності психолога закладу освіти;
- формування здатності до планування власної діяльності;
- формування вміння здійснювати систематичну фіксацію власної діяльності упродовж проходження практики, аналізувати й оцінювати її;
- формування вмінь застосовувати теоретичні знання та методи психології на практиці:
 - ✓ досліджувати психологічні особливості молодших школярів та їхньої міжособистісної взаємодії;
 - ✓ складати психологічну характеристику учня та класу;
 - ✓ здійснювати психологічний аналіз уроків та виховних заходів;
 - опанування методологією здійснення наукового дослідження;
 - розвиток критичного мислення, ініціативності, креативності.

6.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти:

1. Знайомство з адміністрацією, психологом закладу освіти, класним керівником та учнями класу.
2. Ознайомлення з правилами внутрішнього розпорядку освітнього закладу.
3. Ознайомлення з основними напрямками роботи та документацією психолога освітнього закладу.
4. Складання індивідуального плану роботи здобувача вищої освіти на період практики та ведення на його основі щоденника практики.
5. Здійснення психологічного аналізу 10-ти уроків.
6. Здійснення психологічного аналізу виховного заходу.
7. Складання психологічної характеристики учня.
8. Складання психологічної характеристика класу.
9. Організація ефективної комунікації студента-практиканта з учнями.
10. Проведення експериментального дослідження в контексті написання курсової роботи.
11. Оформлення звітної документації за результатами проходження практики.

6.4. Форми звітності здобувачів вищої освіти про практику

У звітній документації здобувача вищої освіти мають бути:

1. Звіт про проходження навчальної практики в початковій школі, підписаний здобувачем вищої освіти (Додаток А2).
2. Відгук на роботу здобувача вищої освіти за період проходження практики, підписана керівником навчального закладу і завірена печаткою (Додаток А3).
3. Індивідуальний план роботи студента-практиканта на період практики (Додатки А4, А5).
4. Щоденник практики (Додатки А6, А7).
5. Психологічний аналіз 10-ти уроків (Додаток А8).
6. Психологічний аналіз виховного заходу (Додаток А9).
7. Психологічна характеристика учня (Додаток А10).
8. Психологічна характеристика класу (Додаток А11).

6.5. Норми/Критерії оцінювання роботи здобувачів вищої освіти під час практики

Критеріями є:

- 1) обсяг виконаної роботи;
- 2) якість виконаної роботи;
- 3) своєчасність і якість подання звітної документації.

№ з/п	Форми звітності/критерії	Макс. к-сть балів
1.	Звіт здобувача вищої освіти про проходження навчальної практики	5
2.	Щоденник практики	5
3.	Психологічний аналіз 10-ти уроків	50
4.	Психологічний аналіз виховного заходу	5
5.	Психологічна характеристика учня	15
6.	Психологічна характеристика класу	15
7.	Своєчасне надання звітної документації, оформленої відповідно до вимог	5
	Загальна кількість балів	100

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА (ПЕДАГОГІЧНА) В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(II курс (3 семестр), 2 тижні)

6.1. Мета навчальної практики – формування у здобувачів вищої освіти уміння практично застосовувати в професійній діяльності науково-теоретичні знання з педагогіки; розвиток інтересу до педагогічної та наукової діяльності.

6.2. Завдання практики

Основними завданнями практики для здобувачів вищої освіти є:

- вивчення особливостей організації навчальної і виховної роботи з молодшими школярами;
- формування здатності до планування власної діяльності;
- формування вміння здійснювати систематичну фіксацію власної діяльності упродовж проходження практики, аналізувати й оцінювати її;
- розвиток умінь практично застосовувати теоретичні знання з педагогіки та психології;
- формування вмінь здійснювати психолого-педагогічний аналіз уроку та виховного заходу;
- формування вмінь складати психолого-педагогічну характеристику учня;
- опанування методологією здійснення наукового дослідження;
- розвиток ініціативи, реалізація особистісного творчого потенціалу здобувача вищої освіти;
- виховання інтересу до професійної діяльності вчителя початкової школи.

6.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти:

1. Знайомство з адміністрацією закладу освіти, класним керівником та учнями класу.
2. Ознайомлення з правилами внутрішнього розпорядку освітнього закладу.
3. Вивчення особливостей організації навчальної і виховної роботи з молодшими школярами.
4. Складання індивідуального плану роботи здобувача вищої освіти на період практики та ведення на його основі щоденника практики.
5. Здійснення психолого-педагогічного аналізу 10-ти уроків.
6. Здійснення психолого-педагогічного аналізу виховного заходу.
7. Підготовка та проведення одного виховного заходу (виховна година, флеш-моб, екскурсія, квест тощо).
8. Допомога вчителю в організації навчальної та позакласної діяльності учнів.
9. Складання психолого-педагогічної характеристики учня.
10. Складання психолого-педагогічної характеристики класу.
11. Проведення експериментального дослідження в контексті написання курсової роботи.
12. Оформлення звітної документації за результатами проходження практики.

6.4. Форми звітності здобувачів вищої освіти про практику

У звітній документації здобувача вищої освіти мають бути:

1. Звіт про проходження навчальної практики в початковій школі, підписаний здобувачем вищої освіти (Додаток Б2).
2. Відгук на роботу здобувача вищої освіти за період проходження практики, підписана керівником навчального закладу і завірена печаткою (Додаток Б3).
3. Індивідуальний план роботи студента-практиканта на період практики (Додатки Б4, Б5).
4. Щоденник практики (Додатки Б6, Б7).
5. План-конспект одного виховного заходу.
6. Психолого-педагогічний аналіз одного виховного заходу (Додаток Б8).
7. Психолого-педагогічний аналіз 10-ти уроків (Додаток Б9).
8. Психолого-педагогічна характеристика учня (Додаток Б10).

9. Психолого-педагогічна характеристика класу (Додаток Б11).

6.5. Норми/критерії оцінювання роботи здобувачів вищої освіти під час практики

Критеріями є:

- 1) обсяг виконаної роботи;
- 2) якість виконаної роботи;
- 3) своєчасність і якість подання звітної документації.

№ з/п	Форми звітності/критерії	Макс. к-сть балів
1.	Звіт здобувача вищої освіти про проходження навчальної практики в початковій школі	5
2.	Щоденник практики	5
3.	Аналіз виховного заходу	5
4.	Підготовка, проведення /сценарій виховного заходу	20
5.	Психолого-педагогічний аналіз 10-ти уроків	40
6.	Психолого-педагогічна характеристика учня	10
7.	Психолого-педагогічна характеристика класу	10
8.	Своєчасне надання звітної документації, оформленої відповідно до вимог	5
	Загальна кількість балів	100

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(II курс (4 семестр), 2 тижні)

6.1. Мета навчальної практики – опанування здобувачами вищої освіти здатностями до: аналізу та оцінювання психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, що забезпечують формування предметних та ключових компетентностей у молодших школярів; конструювання й організації окремих елементів освітнього процесу початкової школи.

6.2. Завдання практики

Основними завданнями практики для здобувачів вищої освіти є:

- ознайомлення з документацією вчителя початкових класів з навчальної та виховної роботи;
- формування здатності до планування власної діяльності;
- формування вміння здійснювати систематичну фіксацію власної діяльності упродовж проходження практики, аналізувати й оцінювати її;
- вивчення педагогічного потенціалу освітнього простору класу (наявних навчальних центрів – осередків) у контексті розвитку молодших школярів;
- формування вмінь здійснювати психолого-педагогічний аналіз уроків у початковій школі;
- формування навичок організації ефективної комунікації між учнями початкової школи;
- формування здатності до використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи;
- формування у здобувачів вищої освіти здатності до перетворення (згортання) інформації.

6.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти:

1. Знайомство з адміністрацією закладу, класним керівником та учнями класу.
2. Ознайомлення з правилами внутрішнього розпорядку освітнього закладу.
3. Складання індивідуального плану роботи здобувача вищої освіти на період практики та ведення на його основі щоденника практики.

4. Ознайомлення з документацією вчителя початкової школи (класний журнал в 1-4 класах за новими вимогами МОН, календарно-тематичний план роботи вчителя, план виховної роботи); підручниками та зошитами з друкованою основою для початкової школи.

5. Аналіз освітнього простору класу (наявних навчальних центрів – осередків) за визначеними критеріями.

6. Психолого-педагогічний аналіз 10-ти уроків.

7. Підготовка та проведення 2-х ранкових зустрічей.

8. Створення 2-х презентацій до уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

6.4. Форми звітності здобувачів вищої освіти про практику

У звітній документації здобувача вищої освіти мають бути:

1. Звіт про проходження навчальної практики в початковій школі, підписаний здобувачем вищої освіти (Додаток В2).

2. Відгук на роботу здобувача вищої освіти за період проходження практики, підписана керівником навчального закладу і завірена печаткою (Додаток В3).

3. Індивідуальний план роботи студента-практиканта на період практики (Додатки В4, В5).

4. Щоденник практики (Додатки В6, В7).

5. Аналіз освітнього простору класу (наявних навчальних центрів – осередків) за визначеними критеріями у вигляді таблиці (Додаток В8), фото означених осередків.

6. Психолого-педагогічний аналіз 10-и уроків (по одному в день) за поданим зразком (Додаток В9).

7. Конспекти 2-х ранкових зустрічей.

8. 2 презентації (у кожній не менше 20 слайдів) до уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (до тем, означених учителем відповідно до календарного планування), представлені у роздрукованому вигляді на оцінювання.

6.5. Норми/критерії оцінювання роботи здобувачів вищої освіти під час практики

Критеріями є:

1) обсяг виконаної роботи;

2) якість виконаної роботи;

3) своєчасність подання і якість звітної документації.

№ з/п	Форми звітності/критерії	Макс. к-сть балів
1.	Звіт здобувача вищої освіти про проходження навчальної практики в початковій школі	5
2.	Щоденник практики	5
3.	Аналіз освітнього простору класу	15
4.	Психолого-педагогічний аналіз уроків (10)	40
5.	Підготовка, проведення/конспект ранкової зустрічі (2)	10
6.	Презентації до уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ»	20
7.	Своєчасне надання звітної документації, оформленої відповідно до вимог	5
	Загальна кількість балів	100

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА В ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ (III курс, 6 семестр, 2 тижні)

6.1. Мета практики: закріплення та поглиблення теоретичних знань здобувачів вищої освіти з навчальних дисциплін «Методика виховної роботи», «Виховні технології в закладах початкової освіти», формування умінь і навичок організації виховного процесу в оздоровчих таборах.

6.2. Завдання практики:

Основними завданнями практики для здобувачів вищої освіти є:

- формування уявлення про характер і зміст виховного процесу в оздоровчих таборах;
- формування здатності до планування власної діяльності;
- формування вміння здійснювати систематичну фіксацію власної діяльності упродовж проходження практики, аналізувати й оцінювати її;
- практичне застосування теоретичних знань щодо організації дозвілля дітей в оздоровчих таборах;
- розвиток умінь планувати, прогнозувати виховну роботу з дітьми;
- формування здатності до організації монологічної, діалогічної, полілогічної форм спілкування з вихованцями;
- формування умінь добирати та доцільно використовувати активні форми і методи виховної роботи з дітьми;
- формування здатності створювати психологічно комфортне виховне середовище, забезпечувати контроль за дотриманням вихованцями вимог безпеки життєдіяльності.

6.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти:

1. Знайомство з адміністрацією закладу.
2. Ознайомлення з системою роботи закладу, специфікою його діяльності, правилами внутрішнього розпорядку.
3. Знайомство з дитячим колективом загону, визначення назви та емблеми загону, проведення інструктажу з техніки безпеки з вихованцями.
4. Складання плану-сітки роботи загону на основі загальнотабірного плану роботи.
5. Організація постійного спілкування з дітьми, проведення індивідуальної роботи з ними.
6. Розроблення сценаріїв та проведення виховних заходів: майстер-класи (2), квест (1), ігри різних видів (6), дитяче свято (1).
7. Контроль за дотриманням вихованцями правил техніки безпеки.
8. Створення психологічно комфортного виховного середовища.
9. Оформлення звітної документації за результатами проходження практики.

6.4. Форми звітності здобувачів вищої освіти про практику

У звітній документації здобувача вищої освіти мають бути:

1. Звіт про проходження виробничої практики в оздоровчих таборах, підписаний здобувачем вищої освіти (Додаток Г2).
2. Характеристика на роботу здобувача вищої освіти за період проходження практики, підписана керівником закладу і завірена печаткою (Додаток Г3).
3. Індивідуальний план роботи здобувача вищої освіти на період практики (Додатки Г4, Г5).
4. Щоденник практики (Додатки Г6, Г7).
5. План-сітка основних заходів роботи з загonom, завірена груповим керівником практики (Додаток Г8).
6. Презентаційні матеріали загону (список дітей, назва табору та загону, емблема, ескіз загонного куточка, перелік правил техніки безпеки, фото- та відео-матеріали тощо).
7. Сценарії виховних заходів: майстер-класи (2), квест (1), ігри різних видів (6), дитяче свято (1).

6.5. Норми/критерії оцінювання роботи здобувачів вищої освіти під час практики

Критеріями є:

- 1) обсяг виконаної роботи;
- 2) якість виконаної роботи;
- 3) своєчасність подання і якість звітної документації.

№ з/п	Форми звітності/критерії	Макс. к-сть балів
1.	Звіт здобувача вищої освіти про проходження виробничої практики в оздоровчих таборах	5
2	Щоденник практики	5
3.	План-сітка основних заходів роботи з загonom	10
4.	Презентаційні матеріали загону	10
5.	Підготовка, проведення / сценарій виховного заходу	65
	1) майстер-класи (2)	10
	2) квест (1)	10
	3) ігри різних видів (6)	30
	4) дитяче свято (1)	15
6.	Своєчасне надання звітної документації, оформленої відповідно до вимог	5
	Загальна кількість балів	100

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(ІІІ курс, 6 семестр, 4 тижні)

6.1. Мета практики – формування у здобувачів вищої освіти: професійних умінь і навичок організації навчальної діяльності молодших школярів; здатності до виконання обов'язків вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти.

6.2. Завдання практики:

Основними завданнями практики для здобувачів вищої освіти є:

- формування позитивної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності;
- формування здатності до планування власної діяльності;
- формування вміння здійснювати систематичну фіксацію власної діяльності упродовж проходження практики, аналізувати й оцінювати її;
- удосконалення умінь здійснювати психолого-педагогічний аналіз уроків;
- розвиток ініціативи, реалізація особистісного творчого потенціалу здобувача вищої освіти;
- формування здатності щодо підготовки та проведення уроків з різних навчальних предметів.

6.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти:

1. Знайомство з адміністрацією закладу освіти, класним керівником та учнями класу.
2. Ознайомлення з правилами внутрішнього розпорядку освітнього закладу.
3. Складання індивідуального плану роботи здобувача вищої освіти на період практики та ведення на його основі щоденника практики.
4. Підготовка та проведення 20-ти пробних уроків з різних навчальних предметів (по одному в день).

5. Здійснення психолого-педагогічного аналізу 5-ти пробних уроків, проведених колегами-практикантами.

6. Допомога вчителю в організації освітньої діяльності учнів.

7. Оформлення звітної документації за результатами проходження практики.

6.4. Форми звітності здобувачів вищої освіти про практику

У звітній документації здобувача вищої освіти мають бути:

1. Звіт про проходження виробничої практики в початковій школі, підписаний здобувачем вищої освіти (Додаток Д2).

2. Характеристика на здобувача вищої освіти, підписана керівником навчального закладу і завірена печаткою (Додаток Д3).

3. Індивідуальний план роботи здобувача вищої освіти на період практики (Додатки Д4, Д5).

4. Щоденник практики (Додатки Д6, Д7).

5. Конспекти уроків та дидактичний матеріал до них: українська мова (2); літературне читання (2), математика (2), «Я досліджую світ» (4), фізична культура (2), образотворче мистецтво (1), музичне мистецтво (1), інформатика (1), іноземна мова (1), технології (1).

6. Психолого-педагогічний аналіз 5-ти уроків, проведених колегами-практикантами (Додаток Д8).

6.5. Норми / критерії оцінювання роботи здобувачів вищої освіти під час практики

Критеріями є:

- 1) обсяг виконаної роботи;
- 2) якість виконаної роботи;
- 3) своєчасність подання і якість звітної документації.

№ з/п	Форми звітності/критерії	Макс. к-сть балів
1.	Звіт здобувача вищої освіти про проходження виробничої практики в початковій школі	6
2.	Щоденник практики	5
3.	Конспекти пробних уроків (16)	64
4.	Психолого-педагогічний аналіз 5-ти уроків	20
5.	Своєчасне надання звітної документації, оформленої відповідно до вимог	5
	Загальна кількість балів	100

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (IV курс, 7 семестр (6 тижнів), 8 семестр (6 тижнів))

Цей вид педагогічної практики проходить у два етапи: у сьомому семестрі впродовж шести тижнів і у восьмому семестрі впродовж шести тижнів.

6.1. Мета практики – формування у здобувачів вищої освіти професійної компетентності, як здатності розв'язувати спеціалізовані задачі початкової освіти з розумінням соціальної та етичної відповідальності за свої дії.

6.2. Завдання практики:

Основними завданнями практики для здобувачів вищої освіти є:

- формування позитивної мотивації до професійної діяльності вчителя початкової школи;
- формування здатності до планування власної діяльності;

- формування вміння здійснювати систематичну фіксацію власної діяльності упродовж проходження практики, аналізувати й оцінювати її;
- закріплення та поглиблення теоретичних знань з психології, педагогіки та методик початкової освіти, формування умінь та навичок їх практичного застосування;
- розвиток ініціативності, комунікабельності, реалізація особистісного творчого потенціалу;
- удосконалення умінь здійснювати підготовку і проводити уроки з різних навчальних дисциплін та виховні заходи у початковій школі;
- формування здатності налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з батьками учнів класу;
- опанування методологією здійснення наукового дослідження;
- оволодіння навичками самоорганізації, саморозвитку з метою підвищення рівня педагогічної майстерності.

6.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти:

1. Знайомство з адміністрацією закладу освіти, класним керівником та учнями класу.
2. Ознайомлення з правилами внутрішнього розпорядку освітнього закладу.
3. Складання індивідуального плану роботи студента-практиканта на період практики та ведення на його основі щоденника практики.
4. Підготовка і проведення уроків з різних предметів із застосуванням сучасних засобів навчання (відповідно до календарного плану) згідно розкладу класу, до якого прикріплено студента.
5. Здійснення індивідуальної позаурочної роботи з учнями класу.
6. Здійснення індивідуальної виховної роботи з учнями класу.
7. Підготовка та проведення виховних заходів з учнями класу.
8. Використання різних форм та засобів комунікації з батьками учнів класу.
9. Проведення експериментального дослідження в контексті написання курсової роботи.
10. Оформлення звітної документації за результатами проходження практики.

6.4. Форми звітності здобувачів вищої освіти про практику

У звітній документації здобувача освіти мають бути:

1. Звіт про проходження виробничої практики в початковій школі (Додаток Д2).
2. Характеристика на здобувача освіти, підписана керівником навчального закладу і завірена печаткою (Додаток Д3).
3. Індивідуальний план роботи студента-практиканта на період практики (Додатки Д4, Д5).
4. Щоденник практики (Додатки Д6, Д7).
5. Конспекти уроків та дидактичний матеріал до них з дисциплін: українська мова (6); літературне читання (6), математика (6), «Я досліджую світ» (6), фізична культура (3), образотворче мистецтво (3), музичне мистецтво (3), інформатика (3), іноземна мова (3), технології (3).
6. Конспекти виховних заходів з підготовленою до них наочністю (конкурси, вікторини, квести, заочні подорожі, усні журнали, екскурсії, родинні свята, зустрічі з видатними людьми тощо) (3).
7. Конспект однієї з форм роботи з батьками (круглий стіл, сімейний вечір, педагогічний практикум, ділова гра, тренінг тощо).

6.5. Норми/Критерії оцінювання роботи здобувачів вищої освіти під час практики

Критеріями є:

- 1) обсяг виконаної роботи;
- 2) якість виконаної роботи;
- 3) своєчасність подання і якість звітної документації.

№ з/п	Форми звітності/критерії	Макс. к-сть балів
1.	Звіт про проходження виробничої практики в початковій школі	5
2.	Щоденник практики	5
3.	Конспекти уроків (42)	168
4.	Конспекти виховних заходів (3)	12
5.	Конспект однієї з форм роботи з батьками	5
6.	Своєчасне надання звітної документації, оформленої відповідно до вимог	5
	Загальна кількість балів	200

Примітка: у зв'язку зі значною кількістю уроків та виховних заходів, які потрібно оцінити, максимальна кількість балів становить 200, бал за виробничу практику у початковій школі визначається так: к-сть набраних балів : 2.

Додаток 3

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА
 01601, м. Київ, вул. Нирогова, 9
 Телефон: 234-11-08
 E-mail: rector@npu.edu.ua

24.02.2023 № 196
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Пісняк Валентини Степанівни на тему
«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої
інклюзії»
 (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки)

Педагогічні умови і структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, розроблена В. С. Пісняк в межах дисертаційного дослідження, була впроваджена в освітній процес педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова впродовж 2019 – 2023 навчальних років.

Дисертанткою запропоновано оновлення змісту навчальних курсів «Педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами», «Психолого-педагогічні основи корекційно-розвивального навчання» з метою апробації експериментальної методики, уточнення змісту анкет і тестів, визначення повноти даних та наповнення інструментарію для дослідження; визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Проведення діагностичних зрізів здобувачів вищої освіти засвідчили значний інтерес студентів до організації інклюзивного навчання молодших школярів, показали позитивні результати у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Результати дослідження В. С. Пісняк розглянуто та схвалено на засіданні кафедри початкової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 7 від 20 лютого 2023 року).

Проректор з наукової роботи
 УДУ імені Михайла Драгоманова,
 доктор фізико-математичних наук, професор



Григорій ТОРБІН

Заступник декана з наукової роботи
 міжнародних зв'язків педагогічного факультету
 УДУ імені Михайла Драгоманова,
 доктор педагогічних наук, професор

Олена МАТВИЄНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-00-89, факс (0522) 24-85-44
 E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

20 лютого 2023р. № 13-н

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Пісняк Валентини Степанівни
«Підготовка майбутніх учителів початкової школи
до роботи в умовах освітньої інклюзії»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2019–2023 рр. в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка впроваджувались основні положення дисертаційного дослідження Пісняк В. С. «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії».

Протягом вказаного періоду було перевірено результативність розробленої дослідницею програми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, спрямованої на підвищення рівня якості фахової підготовки в умовах університету.

Розроблена дослідницею система заходів (практичні заняття, творчі завдання, проблемно-креативні ситуації, тренінгові технології), була спрямована на набуття студентами теоретичних та практичних умінь, знань навичок та компетентностей з досліджуваної проблеми.

У процесі експериментальної роботи дослідницею було використано систему методів дослідження, а саме: педагогічне спостереження, усне опитування, анкетування, бесіди, тестування, тощо.

Позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, підтвердила ефективність експериментальної методики щодо формування досліджуваного явища.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол №12 від 2 лютого 2023 року).

Проректор з наукової роботи



Лілія КЛОЧЕК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, Е-тап: info@vnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

27.02.2025р. № 06/02

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Пісняк Валентини Степанівни
 на тему: «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в
 умовах освітньої інклюзії»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Розроблену В.С.Пісняк експериментальну методикау підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії було впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2019-2023 років серед бакалаврів 3 - 4курсів спеціальності 013 Початкова освіта.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи було використано та апробовано методикау, за умовами якої підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії відбувається поетапно на основі розробленої системи вправ, тренінгів з урахуванням процесів послідовності та системності, шляхом науково обґрунтованого відбору навчальних матеріалів, розвитку рефлексивних умінь, навчально-стратегічної компетентності та автономії майбутніх учителів початкової школи.

Результати навчання за методикою, розробленою В.С.Пісняк, продемонстрували ефективне формування продуктивної інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі самостійної роботи при вивченні дисциплін вільного вибору.

Дієвість впровадженої методики свідчить про доцільність її використання для підготовки учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії у вітчизняних закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Євген Громов (0432) 61-80-72



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
 банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

17.04.2023 № 515/01

На № _____ від _____

Г ДРВІДКА
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Пісняк Валентини Степанівни на тему «Підготовка майбутніх учителів початкової
 школи до роботи в умовах освітньої інклюзії»
 на здобуття ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати наукового пошуку Пісняк Валентини Степанівни на тему «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії» впроваджено в освітній процес підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта на факультеті початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини протягом 2019-2023 рр.

Дисертанткою запропоновано і впроваджено в освітній процес професійної підготовки студентів розроблену та теоретично обґрунтовану структурно-функціональну модель процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, два авторських курси «Основи інклюзивної освіти» та «Основи інклюзивного навчання та здоров'язбережувальні технології в закладах освіти».

Упровадження в освітній процес модулів авторської програми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії сприяло розширенню та поглибленню знань майбутніх учителів початкової школи про специфіку організації практичної взаємодії учителя з дітьми в інклюзивному класі, формуванню зацікавленості студентів до засвоєння змісту навчального матеріалу, активізації їх науково-дослідної діяльності при підготовці до семінарських і практичних занять.

Матеріали дисертаційної роботи є актуальними, мають вагоме теоретичне та практичне значення у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. Основні теоретичні та практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в публікаціях і доповідях на наукових конференціях, семінарах.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пісняк Валентини Степанівни на тему «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії» обговорено та схвалено на засіданні кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі (протокол № 11 від 15 лютого 2023 р.).

Перший проректор



Андрій ГЕДЗИК

09706

Приватний вищий навчальний заклад
 "Міжнародний економіко-гуманітарний
 університет імені академіка
 Степана Дем'янука"
 Адреса: Україна, 33027, м. Рівне,
 вул. академіка Степана Дем'янука, 4
 тел./факс: (0362) 63-50-85
 IBAN № UA783333910000026001060262893
 Рівненська філія ПАТ КБ Приватбанк
 МФО 333391, код ЗКПО 24171048



Private Higher Education Establishment
 "Academician Stepan Demianchuk International
 University of Economics and Humanities"
 Address: Ukraine, 33027, Rivne
 Academician Stepan Demianchuk street, 4
 Tel/fax +38(0362) 63-50-85
 IBAN № UA783333910000026001060262893
 Privatbank Rivne,
 MFO 333391, kode 24171048

E-mail: mail@megu.edu.ua

№ 131/56 від "13" березня 2023

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка майбутніх учителів початкової школи
до роботи в умовах освітньої інклюзії»
Пісняк Валентини Степанівни

Результати науково-дослідної роботи аспірантки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Пісняк Валентини Степанівни впроваджено в освітній процес педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука в період 2019-2023 р.р., зокрема під час викладання курсу «Інклюзивна освіта в початковій школі» для здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта.

За час вказаного періоду автором були надані навчально-методичні матеріали, проведені бесіди, опитування, анкетування студентів, та викладачів ЗВО. В ході проведення наукового дослідження в освітній процес було впроваджено авторську структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Актуальна тематика дослідження та засоби формування фахової складової майбутнього вчителя початкової школи сприяють ефективній організації професійної підготовки студентів.

Результати впровадження обговорені й схвалені на засіданні кафедри теорії і методик початкової освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука, протокол № 7 від 23.02.2023 року.

Ректор Міжнародного
 економіко-гуманітарного
 університету імені академіка
 Степана Дем'янука,
 доктор юридичних наук,
 професор



Віталій ДЕМ'ЯНЧУК