

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
на тему:

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Виконала:
здобувачка 2 курсу
спеціальності 013 «Початкова освіта»
Горбняк Ольга Миколаївна

Науковий керівник:
д.пед.н., професор Шевців Зоя Михайлівна

Рецензент:
к.п.н., доцент Гордійчук Оксана Євгенівна

Рівне – 2020 року

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	3
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
1.1. Стан розробленості проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкової школи у науковій літературі.....	11
1.2. Особливості професійної готовності майбутніх учителів початкової школи у контексті інклюзивної освіти	14
1.3. Наукові підходи до проблеми формування готовності майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти	22
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	24
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	27
2.1. Сутність і зміст педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти	27
2.2. Опис методики формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти	35
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	44

РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	47
3.1. Обґрунтування структури готовності майбутніх вчителів початкової школи до інклюзивної діяльності	47
3.2. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти	51
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	68
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ.....	85

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти.

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти.

ЗПР – затримка психічного розвитку.

ІГП – інклюзивна готовність педагога.

ІО – інклюзивна освіта.

ІНП – індивідуальний навчальний план.

ІПР – індивідуальна програма розвитку.

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр.

КМУ – Кабінет Міністрів України.

МОН – Міністерство освіти і науки України.

МТ – музикотерапія.

НРК – Національна рамка кваліфікацій.

НУШ – Нова українська школа.

ООН – Організація Об'єднаних Націй.

ООП – особливі освітні потреби.

ОПП – освітньо-професійна програма.

ПРН – програмні результати навчання.

ФК – фахові компетентності.

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури.

ВСТУП

Актуальність теми. Одним із провідних чинників розвитку сучасної української школи проголошено концепцію інклюзивного навчання, визнану більшістю цивілізованих країн важливим напрямом удосконалення освітніх систем. Нині, в результаті долучення до міжнародного руху «Освіта для всіх», в Україні активно імплементується нова філософія освіти – інклюзивне навчання, яке вимагає переосмислення цінностей і стратегії людського буття задля подолання у соціумі негативних проявів дискримінаційних процесів та організації такого освітнього процесу, до якого кожна особа, незалежно від її соціального статусу, стану здоров'я, має забезпечитися рівним доступом до нього.

Цей інтегративний принцип історично закладено ще у «Всесвітній декларації прав людини», ухваленій у 1948 році.

Актуальність теми визначається передовсім ратифікацією Україною «Конвенції ООН про права дитини» (1989), «Всесвітньої декларації «Освіта для всіх»» (1990), «Саламанської Декларації» (1994), «Дакарської Декларації» (2000), у зв'язку з чим інклюзивна освіта набула загального визнання і поширення.

Правовим підґрунтям вітчизняної інклюзивної освіти є Конституція України (1996 р.); Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та ін.; постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2017 р.), «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017 р.) та ін.; Про це свідчать розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» та накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних

зкладах на 2009–2012 роки», «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти», положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки». Згідно із цими й іншими директивами, інклюзивне навчання має бути комплексним процесом забезпечення рівного доступу осіб із особливими освітніми потребами до якісної освіти в закладах загальної освіти за місцем проживання шляхом. Для успішної реалізації цього необхідні якісно підготовлені вчителі початкової ланки.

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

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

Однак результати досліджень О. Вознесенської, О. Демченко, Л. Терлецької П. Щербань та інших науковців, а також аналіз практичного досвіду засвідчують, що вчителі початкової школи не готові до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Відтак, у теорії і методиці професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи відчувається нестача необхідних напрацювань із проблеми формування його готовності до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивної освіти, бракує її комплексного розв'язання, на що вказують досі невирішені суперечності між:

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

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

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

Отже, актуальність розв'язання порушеної проблеми зумовила вибір теми дослідження: **«Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти».**

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно із тематичним планом науково-дослідної роботи Рівненського державного гуманітарного університету з теми «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі в системі освіти України» (УДК 378.02:373.5.011.3-051 (477) – державний реєстраційний номер 0118U100489.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну, спеціальну літературу та теоретико-практичний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзії в систему освіти України.

2. Обґрунтувати сутність поняття «готовність» майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; визначити компоненти, критерії, показники та рівні такої готовності.

3. Визначити й реалізувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзії.

4. Експериментально перевірити та аналіз результатів реалізації педагогічних умов.

Об'єкт дослідження: процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до оцінювальної діяльності у процесі інклюзивної освіти.

Загальна гіпотеза дослідження – це складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, яке може бути успішно сформоване в майбутніх учителів початкової школи завдяки спрямування змісту програм та методики викладання дисциплін на засвоєння знань з «Організації інклюзивного навчання в початковій школі» на засадах контекстного навчання в закладі вищої освіти.

Методи дослідження. Для успішного виконання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів: *теоретичні*: порівняльний аналіз і синтез філософсько-освітньої, історико-, психолого-, соціально-, інклюзивно- та корекційно-педагогічної літератури для уточнення категоріального апарату; аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, нормативнозаконодавчої бази й інструктивно-методичних документів щодо інклюзивної освіти у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах для узагальнення та визначення концептуальних підходів до проблеми освітньої інклюзії; класифікація, структурування й систематизація педагогічних явищ для побудови цілісної педагогічної системи, що сприяє підвищенню рівня готовності майбутніх учителів до роботи в умовах

інклюзивної освіти; логіко-семантичне обґрунтування і проектування для розроблення моделі педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів; прогнозування й об'єктивація перебігу та результативності навчально-виховного процесу у вищій школі; *емпіричні*: психолого-педагогічна діагностика (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, експертна оцінка продуктів діяльності суб'єктів педагогічного процесу, самооцінка) для визначення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за результатами проведення констатувального та підсумкового зрізів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для визначення ефективності розробленої методики підготовки майбутнього вчителя початкової школи; *статистичні*: аналіз та інтерпретація результатів проведеного дослідження, кількісне оброблення й зіставлення одержаних експериментальних даних.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що: узагальнено основні теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; удосконалено поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти».

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

Апробація результатів дослідження.

Основні теоретичні положення та практичні результати проведеного дослідження обговорювалися на засіданні Центру інклюзивної освіти при кафедрі педагогіки початкової освіти Рівненського державного

гуманітарного університету, на науково-практичних конференціях, методичних семінарах, зокрема:

- всеукраїнській науково-практичній Е-конференції «Імплементція інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи (Рівне, 28 квітня 2020 р.);
- всеукраїнській науково-практичній «Формування у школярів та студентської молоді нових смислів в освітньо-виховному процесі (Рівне, 30 жовтня 2020 р.)

Публікації. Основні положення та результати магістерської роботи представлено у 2 публікаціях у збірниках наукових праць кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету: «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзії закладу загальної середньої освіти», «Реалізація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти».

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел (93 найменувань, із них 4 – іноземною мовою), 5 додатків на 12 сторінках. Загальний обсяг магістерської роботи – 107 сторінок, основний зміст викладений на 72 сторінках

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Стан розробленості проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкової школи у науковій літературі

У більшості країн світу інклюзія стала загальноновизнаною парадигмою освіти. Загальноновизнано, що передумовами її розвитку є зміни в економічній, соціальній, політичній та культурній сферах життєдіяльності суспільства. Активний рух за визнання інклюзивної освіти був започаткований ухваленням Саламанкської декларації (1994 р.), підтримка якої свідчить про значущість інклюзивної освіти у світовому співтоваристві, усвідомлення її цінності й важливості.

Нині в Україні склалися відповідні передумови для теоретичного і практичного розв'язання окресленої проблеми. Новаторський за своїм змістом Закон України «Про освіту» був ухвалений 5 вересня 2017 р. Саме у ньому закладені нормативні основи впровадження інклюзії в систему вітчизняної освіти [55]. Зокрема, у статті 2 зазначеного Закону наголошено, що ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак [54].

У статті 6 цього документу виокремлені основні принципи інклюзивної освіти: 1) забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; 2) розвиток

інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; 3) забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування [там само].

Сьогодні все більш значущим стає реалізація підготовка педагогічних кадрів у галузі освітньої інклюзії, оволодіння педагогами спеціальними знаннями, методиками та технологіями навчання дітей з ООП. Це підтверджується ґрунтовними науковими розробками щодо підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі, розкритих у фундаментальних працях філософсько-освітнього (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, В. Луговий, В. Огнев'юк), професійно-педагогічного (О. Безлюдний, О. Браславська, А. Грітченко, М. Євтух, В. Коваль, В. Кузь, М. Мартинюк, Н. Ничкало, С. Совгіра, С. Ткачук), психолого-педагогічного (Г. Балл, І. Бех, В. Биков, С. Максименко, В. Семиченко, О. Чебикін), соціального (О. Глузман, О. Будник, А. Капська, В. Радул, І. Рогальська-Яблонська, З. Шевців), інклюзивного (А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, Т. Сак, Т. Софій, О. Таранченко) та корекційного (В. Бондар, Т. Дегтяренко, В. Засенко, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет) змісту.

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

наукові праці, у яких досліджено проблему формування таких професійних якостей педагога, як: інклюзивна (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Кучерук, І. Хафізулліна, В. Хитрюк та ін.) та діагностична компетентності (О. Івутіна, С. Мартиненко, А. Фастівець та ін.), готовність до інклюзивної освіти (Л. Заверткіна, Н. Зброєва, О. Кузьміна, І. Оралканова, Є. Самарцева, С. Черкасова, Ю. Шуміловська, Т. Ярая та ін.) і корекційної діяльності (В. Вишньовський, Л. Лісуренко, О. Пономарьова, Л. Прядко, О. Шелуха, Д. Шульженко, М. Ярошко та ін.).

Також вагомими є дослідження із підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії (О. Федій), арттерапевтичних (О. Сорока), арт-педагогічних (О. Деркач) технологій у професійній діяльності. Прогресивним кроком слід визнати теоретичні дослідження сутності та специфіки інклюзивної освіти і методологічних основ її впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів (В. Бойко, Г. Бурова, О. Василенко, Г. Давиденко, М. Захарчук, С. Іноземцева, М. Малік, Н. Назарова, К. Островська, О. Рассказова, Т. Скорик та ін.).

Позитивної оцінки для нашого дослідження мають методичні напрацювання С. Акішиної, Л. Будяк, Л. Вавіної, І. Калініченко, Т. Скрипник, О. Чеботарьової та ін.) із питань модифікації освітнього середовища в інклюзивних умовах початкової школи та організації роботи з батьками і фахівцями для вдосконалення практики навчання, виховання і корекції розвитку дітей із особливими освітніми потребами та без них.

Аналіз значної кількості наявної наукової літератури засвідчує значну кількість наукових розробок для узагальнення проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

1.2. Особливості професійної готовності майбутніх учителів початкової школи у контексті інклюзивної освіти

Підготовка вчителя до професійної діяльності з учнями, які мають особливі освітні потреби в навчанні, є багатогранною і багатоаспектною проблемою. Вона базується на сучасній системі знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання учнів, а також на системі медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) знань і знань з корекційної педагогіки, спеціальної психології, спеціальних методик.

Традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки спеціалістів для ефективної діяльності з дітьми, які мають різні порушення в розвитку на сучасному етапі вже недостатньо. Інститути післядипломної педагогічної освіти є чи не єдиними осередками, що зможуть надати допомогу вчителям у діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому важливим завданням для таких закладів освіти є визначення способів реалізації системи діяльності щодо підвищення кваліфікації вчителів, які працюють з учнями із порушеннями психофізичного розвитку.

За допомогою методів систематизації та узагальнення у магістерській роботі необхідно дослідити термінологічне поле дослідження, як-от: «інклюзивне навчання», «професійна підготовка», «готовність», «компетентність», «інтеграція», «безбар'єрність», «рівність», «доступність».

Теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання містять праці сучасних українських науковців і методистів, зокрема С. Альохіної, М. Алексеевої, Є. Агафонової, В. Бондаря, М. Гордона, Л. Гречко, О. Денисової, Л. Журавльова, В. Зарецького, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Кутепоної, О. Леханової, С. Митник, Н. Назарової, Н. Попової, В. Поникарової, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьова, О. Суворова, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шеманова, Л. Яценюк, О. Ямбург, та ін. Попри посилений інтерес дослідників до проблеми інклюзивної освіти, чимало питань залишаються не розв'язаними.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів ЗЗСО до діяльності з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах закладу вищої освіти проводиться недостатньо, що зумовлює необхідність її подальшої розробки. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у вчителів готовності до діяльності з дітьми з особливостями розвитку.

За твердженням науковців - це мають бути вчителі, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні розв'язати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у професійній діяльності, розуміють специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання таких дітей, ефективно взаємодіють у навчальному закладі і з соціумом» [63].

У словниках поняття «готовності» розкривається не повною мірою. Зокрема, у філософському енциклопедичному словнику професійна готовність розглядається як цілісна інтегральна характеристика суб'єкта діяльності, прояви якої пов'язані з широким спектром «суб'єктивних сил» [25] .

У тлумачному словнику В. Даля «готовність» розуміється як «стан і властивість готового», а термін «готовий» означає «той, хто приготувався до чого-небудь» [20]. За визначенням С. Ожегова, готовність трактується як «стан, у якому все готове до будь-чого, все зроблено» [39]

Поняття «готовність» у педагогічній науковій літературі розглядається як результат процесу професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі (Ю. Поваренков, Н. Пов'якель Ю.П. Поваренков 1991.[64]);

Дослідники С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова визначають два показники готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами:

1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю;

2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [3,4].

Вагомий внесок для широкого розкриття змісту поняття готовності до професійної діяльності складають професіографічні дослідження, яка була розроблена з метою розробки умінь задля здійснення діяльності.

Розвиваючи ідею професіографічного опису, О. Абдулліна [1,2] професіограму вчителя доповнила функціями та вимогами до вчителя, описала обсяг теоретичних знань, перелік умінь і навичок, професійно-особистісних якостей.

В. Сластьонін зазначає, що професіограма вчителя має включати паспорт спеціальності, кваліфікаційну характеристику, а також програму педагогічних і методичних умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю [70]. Це, певною мірою, є моделлю результату підготовки студента у вищому навчальному закладі, програмою формування готовності до педагогічної роботи.

У контексті нашого дослідження цікавою є позиція Л. Савчук, яка обґрунтовуючи професіограму вчителя інклюзивного класу [66], зазначає, що вона включає:

1) соціальні потреби (потреба в: спілкуванні з дітьми, колегами, батьками; оволодінні педагогічними знаннями, вміннями та навичками; здійсненні корекційно-виховної діяльності з дітьми; постійному поповненні власних знань, проведенні педагогічних досліджень);

2) риси характеру, що виражають соціальну та професійну спрямованість, громадянськість, соціальну активність, захопленість професією, творчість у педагогічній діяльності, відповідальне ставлення до своїх педагогічних обов'язків;

3) риси характеру, що виражають ставлення до вихованців і людей загалом (доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товариськість);

4) індивідуальні риси характеру: уважність, спостережливість, кмітливість, критичність мислення та продуктивна пам'ять, прогностичність думки, педагогічна допитливість, творча уява;

5) вольові риси характеру: самоволодіння, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, власна організованість, ініціативність;

6) емоційні риси характеру: врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стійкість емоцій, емоційна виразність;

7) професійні якості: педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність, самопрезентація.

Дослідниця зазначає, що для вчителя в інклюзивному класі необхідні знання із загальної педагогіки та психології, які стосуються природи та закономірностей ключових психічних процесів, закономірностей психічного розвитку особистості, індивідуально-психологічних особливостей дитини з певними проблемами в розвитку, вміння аналізувати педагогічні факти, явища, процеси тощо; з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та виявів хвороб нервової системи, засобів і методів корекції пізнавальних процесів. Л. Савчук акцентує увагу на вміннях, як-от: уміннях діагностичної діяльності; орієнтаційно прогностичних вміннях; уміннях корекційної та виховної діяльності.

Означені вимоги до професійної компетентності вчителя, який може навчати дітей з особливими освітніми потребами, є орієнтиром у процесі підвищення їхньої кваліфікації.

Однак значна кількість вчителів відчувають труднощі, тому що не володіють такими знаннями, не мають досвіду роботи в команді, не використовують знання та досвід колег, батьків із організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами.

Разом із тим, відчувається відсутність кадрового забезпечення закладів загальної середньої освіти, недостатня готовність майбутніх учителів до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

3. Шевців визначає складниками професіограми вчителя інклюзивного навчання фахову компетентність, професійно важливі та особистісно значущі якості [84].

1. Серед фахових здібностей авторка виділяє наступні:

– здатність розуміти цінності інклюзивної освіти, створювати інклюзивне середовище (внутрішній інтер'єр класної кімнати); здатність підготувати освітнє середовище до процесу інклюзивного навчання (організаційна);

– здатність до змін та удосконалення якостей особистості дитини, вищих її психічних функцій, особливостей життєдіяльності (корекційно-реабілітаційна);

– здатність підготувати учня з особливими освітніми потребами до освітнього процесу, розуміння сутності виучуваного навчального матеріалу для подальшого навчання; здатність створити умови для розвитку можливостей і самореалізації особистості молодшого школяра в соціум і зберегти якість життєдіяльності (соціалізуюча);

– здатність усвідомлювати значущість поліфункціональної педагогічної діяльності, розуміння сутності соціальних проблем, які існують у суспільстві та в учнівському колективі, де спільно навчаються діти з обмеженнями життєдіяльності, здатність розвивати у собі професійно важливі та особистісно значущі якості, які виражають соціальну та професійну спрямованість; якості характеру, які виражають ставлення до дітей і людей взагалі, вольові та емоційні риси (соціально-педагогічна);

- здатність працювати в міждисциплінарній команді під час розроблення індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами, у процесі психолого-педагогічного супроводу школяра, взаємодіяти з іншими членами соціуму (командна робота);

– здатність до налагодження в інклюзивному класі взаємодії між учасниками освітнього процесу та особистості з різними суб'єктами в соціокультурному освітньому середовищі загальноосвітньої школи (комунікативна);

- здатність встановлювати соціально-педагогічний діагноз, вивчати особливості діяльності і спілкування молодших школярів в інклюзивному класі; ступінь і спрямованість впливу соціально-педагогічного середовища (школи, сім'ї, сусідів, груп ровесників тощо) на розвиток молодшого школяра (соціально-діагностична);

- здатність планувати, здійснювати підготовку до уроку, адаптовувати і модифікувати методiku інклюзивного навчання; розробляти курикулум для особливих дітей, розробляти навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчального процесу, організовувати соціально корисну діяльність молодших школярів, застосовувати відповідні методи, прийоми, форми і засоби реабілітації та корекційного навчання. Здатність здійснювати освітньо-корекційний процес з урахуванням індивідуальних можливостей до навчання учнів з особливими освітніми потребами (спеціально-методична);

- здатність прогнозувати результати процесу навчання і виховання з урахуванням найважливіших факторів розвитку учнів з особливими освітніми потребами (прогностична);

- здатність приводити в дію юридичні, психологічні механізми попередження і подолання негативних явищ, організовувати надання соціально-терапевтичної допомоги тим, хто її потребує (попереджувально-профілактична і соціально-терапевтична);

- здатність відстоювати права та інтереси учнів з особливими освітніми потребами (охоронно-захисна);

– здатність створювати належні умови для навчання дитини відповідно до її віку, здійснювати психолого-педагогічний супровід учнів з особливими потребами до навчання (патронатна).

2. До професійно важливих якостей віднесено такі: спрямованість на соціально-педагогічну діяльність; готовність нести відповідальність за результати власної діяльності; сформованість системи цінностей інклюзивної освіти; емоційна врівноваженість та саморегуляція поведінки в інклюзивному середовищі;

3. Обистісно значущі якості, серед яких виділяємо: критичність розуму, творчість, емоційність і стійкість, спостережливість, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка, гуманність, милосердя, емпатійність, уважність, доброзичливість, дисциплінованість, вимогливість, скромність, товариськість, об'єктивність, самокритичність, висока моральність, артистизм, загальна ерудованість, терпеливість, наполегливість та інші [84,85].

З огляду на це, важливо підготувати здобувачів вищої освіти до професійної діяльності таким чином аби надати їм знання системи педагогічних знань, які визначають знання інклюзивної педагогіки [86], забезпечити методами і технологіями інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти Таким чином, готовність майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному класі безпосередньо залежить від їхньої професійної підготовленості.

Теоретичний аналіз і узагальнення наукових досліджень О. Глузмана, О. Гурої, О. Дубасенюк, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, В. Химинець та ін.. дозволив установити, що готовність вчителя до реалізації інклюзивного навчання забезпечить інклюзію учнів з особливими освітніми потребами в заклади загальної середньої освіти. У дослідженнях Т. П'ятакової, І. Хафізуліної, М. Чайковського та інш. доведено, що необхідним є формування у майбутніх учителів початкової школи інклюзивної компетентності, яку на основі аналізу досліджень визначено як

інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність педагога реалізовувати професійні функції у процесі інклюзивного навчання з урахуванням особливих освітніх потреб учнів, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію в інклюзивному освітньому середовищі, створювати відповідні умови для повноцінного розвитку та саморозвитку.

Отже, в нашому дослідженні будемо розглядати поняття «готовність» як категорію діяльності, узагальнене на основі доробку науковців. Тому нами під готовністю учителя початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти будемо розглядати як комплекс якостей майбутнього фахівця, що формуються під час освітнього процесу в закладі вищої освіти, які забезпечать у майбутньому здатність здійснювати педагогічну діяльність в умовах спільного навчання нормативних молодших школярів з учнями з особливими освітніми потребами.

За допомогою системного аналізу доведено, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає інтеграційну єдність таких компонентів:

- мотиваційний (особистісно-ціннісна вмотивованість майбутнього учителя початкових класів до творчої організації взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби; об'єктивне й толерантне ставлення до оцінювання компетентностей учнів з різним освітніми потребами);

- когнітивний (психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання майбутнього учителя початкових класів в галузі інклюзивної освіти, а також знання щодо прогнозування, планування та організації оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань);

- діяльнісний (володіння методикою оцінювання ключових, предметних та міжпредметних компетентностей учнів початкових класів, використання можливостей оцінювальної діяльності з метою підвищення

рівня соціалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами);

- рефлексивно (сформована потреба у рефлексії; наявність прагнень до професійного саморозвитку).

Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти – це комплексний освітній процес, в основі якого лежить методика формування фахових знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечуються навчальними дисциплінами з інклюзивної освіти, інклюзивної педагогіки з використанням сукупності мультимедійних засобів в ході навчання у закладі вищої освіти.

1.3. Наукові підходи до проблеми формування готовності майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

В основі професійної підготовки майбутніх учителів лежить системний підхід, який вимагає розгляду частин у непорушній єдності з цілим. Тому опис освітнього процесу розглядається як певна педагогічної системи. У філософському розумінні він має діалектичну природу та є загальнонауковим методом пізнання. Центральним поняттям системного підходу є поняття «система», що означає певний матеріальний або ідеальний об'єкт, що розглядається як складне цілісне утворення.

В Українському педагогічному словнику системний підхід – це напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими будуть сам

суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких вона перебуває. У свою чергу, складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи» [18].

Значний внесок у розробку засад та сутнісних характеристик системного підходу здійснили В. Андреев, В. Беспалько, В. Гершунський, Т. Ільїна, А. Киверялг, Б. Ломов. Узагальнюючи їхній досвід з'ясовано, що системний підхід передбачає також цілісність у практичній педагогічній діяльності, що спрямована на комплексну реалізацію системи професійних знань, умінь, навичок і досвіду в освітньому процесі.

У магістерському дослідженні проблема формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти розглядається відповідно до системного підходу. Вона досліджується нами як цілісна, складниками якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Означені складники визначають внутрішні зв'язки, внаслідок яких виникає нова якість, не характерна окремим елементам. Зміна одного чи кількох складника може вплинути на характер усієї системи навчання.

Отже, системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати складника системи й їхню взаємодію.

Системний підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає обґрунтування поняття «педагогічна умова», розробки методики формування, експериментальної перевірки запропонованої теоретичної методики.

Відповідно до проблеми нашого дослідження мета передбачає формування у майбутнього учителя знань, необхідних до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Об'єктом при цьому виступають студенти та вихідний рівень розвитку їхніх знань.

Суб'єктом –педагоги закладу вищої освіти з належним рівнем наукових знань та педагогічною майстерністю.

Предмет – діяльність, у процесі якої відбувається формування у майбутніх учителів готовності до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Засоби – способи, за допомогою яких здійснюється процес формування досліджуваного явища.

Результат – це позитивні зміни, що прогнозуються в професійних знаннях, уміннях та навичках майбутніх учителів початкової школи.

Отже, методологічна цінність системного підходу в нашому дослідженні полягає у відображенні світоглядного рівня дослідження та у використанні його як методу наукового пізнання. А безпосередня його реалізація у процесі навчання студентів напряму «Початкова освіта» спрямовується на формування досліджуваної готовності у майбутніх фахівців до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Висновки до першого розділу

Проаналізовано міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи у галузі освіти, які гарантують отримання якісних знань, орієнтують на різнобічний розвиток особистості, а також уможливають особам із інвалідністю ефективну участь у житті суспільства. Здійснений аналіз провідних тенденцій розвитку інклюзивної освіти засвідчив, що найбільш фундаментальним вираженням суспільного прогресу на міжнародному рівні є «Загальна декларація прав людини» (1948 р.), «Декларація прав дитини» (1959 р.), «Декларація про права інвалідів» (1975 р.), а також положення «Конвенції про права дитини» (1989 р.). Потужний

поштовх розвитку освітньої інклюзії надала перша Всесвітня конференція з питань освіти осіб з ООП (7–10 червня 1994 р., м. Саламанка, Іспанія).

У першому розділі розглянуто формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти як науково-педагогічну проблему; обґрунтовано теоретичні аспекти готовності майбутніх фахівців початкової ланки освіти; визначено провідні наукові підходи до проблеми формування готовності майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

На основі змістово-теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що *готовність* – комплекс якостей майбутнього фахівця, що формуються під час освітнього процесу в закладі вищої освіти, які забезпечать у майбутньому здатність здійснювати педагогічну діяльність в умовах спільного навчання нормотипових молодших школярів з учнями з особливими освітніми потребами.

У межах дослідження формування готовності майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти визначено як комплексний освітній процес, в основу якого покладено методику формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи, що формуються з використанням сукупності мультимедійних засобів під час навчання у закладі загальної середньої освіти.

Проаналізований вітчизняний досвід із проблеми дослідження засвідчив актуальність упровадження інклюзивної освіти в освітню систему України та уможливив дійти висновку про те, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти є доречним і необхідним у закладах вищої освіти.

Одним із важливих завдань дослідження є з'ясування й обґрунтування педагогічних умов підготовки фахівців з інклюзивної освіти й виявлення їх запровадження у вітчизняні заклади вищої освіти.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Сутність і зміст педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

Вітчизняні та зарубіжні науковці, працюючи над проблемою запровадження інклюзивного навчання у освітній процес закладу загальної середньої освіти, виділяли певні умови, які могли б забезпечити їхню ефективність. Проте, зауважимо, що не існує єдиного переліку умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Оскільки не існує єдиного визначення і переліку умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання, нами здійснено дефініційний аналіз поняття «умови». Український радянський енциклопедичний словник поняття «умова» трактує як філософську категорію, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує; завдяки наявності відповідних умов властивості речей [79] Словник української мови пояснює досліджуваний термін як необхідну обставину, що робить можливим здійснення чого-небудь або сприяє чомусь [18].

Розглядаючи закономірність педагогічного процесу, Ю. Бабанський зазначав, що його ефективність залежить від умов, у яких він проходить [18]. Так, педагог включає умови до складу педагогічної системи та виділяє дві групи умов її функціонування:

- зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні);

- внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні).

Під педагогічними умовами В. Андрєєв розуміє результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання

Попри розбіжності в ключових словах, використаних для визначення поняття «педагогічні умови», залишається спільним, що педагогічні умови – це певного роду чинники, які впливають на перебіг, цілепокладання й результат педагогічного процесу.

Аналіз наукових джерел, навчально-виховний процес вміщує два напрями освітньої діяльності з формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти:

1. Забезпечення *зовнішніх умов*, що передбачає створення макро- та мікросоціального середовища для ефективних взаємовідносини «викладач-студент» через спільну діяльність і спілкування в освітньому процесі (Ю. Бабанський, О. Бодальов, Б. Гершунський, А. Макаренко, А. Мудрик та ін.);

2. Дотримання належного стану здоров'я, комфортних психологічних настанов, особистісних новоутворень, потреб, досвіду, знань, умінь, навичок тощо (*внутрішніх умов*) для саморозвитку й самовиховання всіх учасників освітнього процесу через механізми самопізнання, рефлексії, (Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Братусь, Т. Давиденко, С. Рубінштейн та ін.).

На основі аналізу наукових праць визначено педагогічні умови як *сукупність організаційних положень, які забезпечують результативну підготовку майбутніх учителів у визначеному напрямі, що детермінують мету, зміст та результат процесу формування означеної готовності.*

На основі проведеного аналізу теоретичних досліджень для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації

інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти наступні необхідні педагогічні умови:

1) орієнтація освітнього процесу на професійний розвиток майбутніх учителів до роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти;

2) формування відповідних фахових компетентностей і компетенцій (знань, умінь і навичок) задля їхнього застосування у майбутній професійній діяльності закладу загальної середньої освіти;

3) побудова освітнього процесу закладу вищої освіти з обов'язковим включенням навчальних дисциплін з інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти та їх елементів до викладання різних дисциплін.

Перша педагогічна умова - створення орієнтація освітнього процесу на професійний розвиток майбутніх учителів до роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти – передбачає створення освітнього середовища, яке сприятиме усвідомленню студентами цінності, необхідності та потреби здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі у освітньому процесі початкової школи.

Аби майбутніх учителів початкової школи став готовим до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти має, насамперед, усвідомлювати інклюзивні цінності і необхідність реалізації інклюзивного навчання для підготовки учнів з особливими освітніми потребами необхідним обсягом знань Державного стандарту початкової школи. У студентів часто на перший план виступають прагматичні мотиви, пов'язані з вирішенням часткових, ситуативних завдань. У цих умовах особливо важливо передбачити спеціальні заходи щодо стимулювання навчальної діяльності, підтримки позитивної мотивації до учіння, створення сприятливого режиму роботи. Необхідно залучити студентів у самостійну діяльність – учіння, імітуючи практику, багато разів підсилюючи можливості аналізу та синтезу явищ і процесів.

Друга педагогічна умова - формування відповідних фахових компетентностей і компетенцій (знань, умінь і навичок) задля їхнього застосування у майбутній професійній діяльності закладу загальної середньої освіти - полягає в розширенні та збагаченні практичного досвіду вчителів з розв'язання педагогічних ситуацій, що виникають у професійній діяльності, на основі використання інтерактивних методів та контекстного навчання.

У цьому контексті передбачається формування когнітивних знань, комунікативних здібностей у процесі вирішення спеціально змодельованих професійних ситуацій; розвиток здатності взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховного процесу з урахуванням принципів гуманістичної педагогіки; створення комфортних умов для навчання вчителів фізичної культури, за яких кожний учасник відчуває себе рівноправним партнером, успішним й інтелектуально спроможним; обмін професійним практичним досвідом, що сприяє знаходженню адекватного способу вирішення педагогічних ситуацій, які виникають у професійній діяльності вчителя початкової школи

Третя педагогічна умова - побудова освітнього процесу закладу вищої освіти з обов'язковим включенням навчальних дисциплін з інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти та їх елементів до викладання різних дисциплін - урахування у змісті навчання сукупності принципів (загальнодидактичних, а також специфічних принципів інклюзивної освіти); відповідність змісту навчання особливостям професійної діяльності вчителів інклюзивного навчання; цілеспрямований добір і викладання професійно орієнтованого навчального матеріалу з педагогічних дисциплін; ознайомлення з досвідом використання інклюзивних технологій навчання та його впровадження в практику інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти; спрямованість змісту навчання на формування у студентів інклюзивного

мислення та фахової компетентності; налагодження міжпредметних зв'язків інклюзивної педагогіки з педагогічними дисциплінами.

Задля адаптації змісту освіти професійної підготовки у закладі вищої освіти для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти вирішальну роль відіграють критерії добору змісту навчальних дисциплін, що мають забезпечувати точність, достовірність, відтворюваність, доказовість, логічну стрункність навчального контенту. Навчальні програми варто наповнювати науковими знаннями з інклюзивної освіти та педагогіки, враховувати закономірність взаємозв'язків і взаємозалежність у розвитку науки і практики, а також інтеграцію та диференціацію різноманітних галузей знання.

Загалом, запропоновані педагогічні умови забезпечують досягнення мети і завдань з формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти, розвивальної та виховної функцій професійної підготовки вчителя; узгодженість і взаємодію змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутніх учителів початкової школи; сприяє створенню інноваційного освітнього середовища для формування фахових компетентностей, необхідних учителям початкової школи, розвитку професійної спрямованості на педагогічну діяльність в закладі загальної середньої освіти.

Важливо зазначити, що майбутній вчитель початкової школи має не лише сам мати ґрунтовну освітню підготовку, володіти професійними знаннями і вміннями, що відповідають рівню сучасної педагогічної науки, але й має розуміти основні цілі і значення своєї професійної праці. Майбутній вчитель початкової школи має вміти реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу і нові педагогічні технології. Тому дуже важливим є компетентнісний у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом цього процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Компетентнісний підхід в підготовці вчителів початкових класів розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей майбутнього вчителя.

Такий підхід до навчання вимагає відмови від інформаційної спрямованості викладання і перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у студентів педагогічних вузів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності.

Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

У науковій літературі розглядають різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, які виявляють її структурність, багатогранність, відображають зв'язок з різними галузями науки [34]

На відміну від педагогічного інтересу, який може бути і споглядальним, педагогічне покликання означає схильність, що впливає із усвідомлення здатності до педагогічної справи.

Основою педагогічного покликання є любов до дітей. Майбутній вчитель початкових класів має відчувати мудру, добру, вимогливу любов до

своїх учнів. Ця основоположна якість є передумовою самовдосконалення, цілеспрямованого саморозвитку, багатьох професійно значущих якостей, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість учителя [11].

Педагогічні нахили. Це стійкі бажання і прагнення присвятити себе педагогічній діяльності. Не може бути хорошим учителем той, хто байдуже ставиться до своєї роботи. Серед найважливіших умов формування соціально-педагогічної компетентності можна виділити педагогічний обов'язок і відповідальність. Керуючись ними, майбутній вчитель має бути вимогливим до себе, дотримуватися своєрідного кодексу педагогічної моралі, професійної честі.

Вищим виявом педагогічного обов'язку є самовідданість учителя. Кожен майбутній педагог має бути гуманістом, визнавати значущість особистості кожного учня початкової школи, будувати взаємини з дітьми на основі любові і поваги. Вихідною тезою у професійній діяльності вчителя-гуманіста є розуміння того, що учнями можуть бути різні діти – кмітливі і мовчазні, дисципліновані і правопорушники, привабливі і малосимпатичні, здорові і хворобливі, а педагогами – тільки найкращі, які вміють навчити, захистити інтереси учнів, надати їм допомогу, створити умови для самоствердження і саморозвитку кожного з них. Процес формування соціально-педагогічної компетентності не може бути спонтанним, стихійним процесом. Програмоване досягнення високого рівня соціально-педагогічної компетентності можливе тільки при здійсненні спеціальних формуючих методичних дій, які вимагають самовизначення, самовираження індивіда, його творчої самореалізації. Виділяють такі основні форми роботи щодо формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: планування соціально-педагогічної діяльності вузу, лекції, семінари, круглі столи, тренінги, конференції.

Цілеспрямованому формуванню соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи може сприяє

алгоритм формування соціально-педагогічно компетентності, що включає такі компоненти:

- становлення мотиваційних установок, життєвих цінностей, позицій, поведінки й формування високого рівня соціокультурної компетентності в студентів;

- базові психічні процеси, що активно протікають на кожному етапі: актуалізація мотивів професійного навчання; осмислення альтернатив педагогічних рішень; свідомий вибір; професійно-особистісне самоствердження й самореалізація;

- комплекс методів педагогічної дії (традиційних та інтерактивних).

Такий алгоритм формування соціально-педагогічної компетентності сприяє становленню мотиваційної, інтелектуальної, афективної й поведінкової сфер особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Застосування алгоритму формування соціально-педагогічно компетентності дозволяє трансформувати репродуктивний рівень виконання дій і операцій у творчий, а також гармонізувати комунікативний, діяльнісний й особистісний аспекти професійної готовності майбутніх учителів початкової школи

Таким чином, соціально-педагогічна компетентність є комплексною характеристикою здатності педагога бути суб'єктом власної педагогічної діяльності, який бажає та вміє розв'язувати професійно-педагогічні задачі, пов'язані з учінням та особистісним розвитком.

2.2. Опис методики формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

Усвідомлення проблем, з якими можуть зустрітися майбутні фахівці в процесі реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти, а також готовність і здатність їх вирішувати повинні закладатися та

розвиватися вже в ході навчання в закладі вищої освіти. Задля цього в процесі навчання пропонується здобувачам освіти штучно створені педагогічні ситуації, аби дати студентам розуміння того, що потрібно не лише виявити проблему, а й самостійно знайти шляхи її розв'язання. А для цього вони повинні не лише володіти формальними знаннями з навчальних дисциплін, а й розвивати професійно важливі для вчителя початкової школи особистісні якості, оволодівати фаховими компетентностями і компетенціями, що вимагають використання в освітньому процесі відмінних від традиційних методів і технологій навчання, зокрема технології контекстного навчання

Контекстне навчання, за А. Вербицьким, передбачає створення освітньої ситуації, максимально наближеної до реальної життєвої (передусім, професійної).

Тобто створюються належні передумови для перетворення навчальної діяльності у професійну. При цьому закономірно відбувається збільшення частки практичної діяльності студентів з акцентом на прикладні цілі.

Головне завдання контекстного навчання як технології полягає в оптимізації викладання й учіння з опорою не лише на процеси сприйняття або запам'ятовування, а передусім на креативне, продуктивне мислення, поведінку, спілкування студентів [15,16]. Контекстне навчання організовується таким чином, що знання, вміння, навички даються не як предмет, на який спрямована активність студентів, а як засіб розв'язання завдань їхньої діяльності як фахівців.

Тобто ця технологія розглядає навчання і працю не як різні види діяльності, а як два її етапи. Тому технологія контекстного навчання забезпечує інтенсивний розвиток особистості майбутнього фахівця.

Процедура створення та вирішення проблем у контекстному навчанні подібна до технології проблемного навчання, однак дещо відрізняється. Спільним для проблемних завдань традиційного і контекстного типу є відмова від надання студентам готових знань, натомість залучення їх до

самостійного вирішення різних питань, а отже – їхня висока пізнавальна активність. Проте проблемним завданням контекстного типу характерні такі особливості:

1) у них відображені реальні життєві, професійні або наукові проблеми, що актуалізуються викладачами і студентами;

2) для аналізу проблем залучаються не лише науково-теоретичні знання, а й емпіричний, життєвий і професійний досвід;

3) проблемні ситуації використовуються не просто для розвитку теоретичного мислення, а як предмет і причина для міжособистісного спілкування під час навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності;

4) контекстне розв'язання проблемних завдань передбачає можливість різних, але обґрунтованих способів і результатів індивідуальних і групових дій;

5) оцінюванню піддається не лише академічний рівень студентів щодо оволодіння знаннями, а передусім, можливість їх практичного використання в майбутній професійній діяльності.

Під час навчання педагогічних за контекстною технологією дисциплін відтворюються реальні професійні ситуації та фрагменти освітньої діяльності, відносини зайнятих у ній учнів, вчителів, адміністрації школи, батьків та інших суб'єктів освіти. Таким чином, задаються параметри професійної праці вчителів інклюзивного навчання закладу загальної середньої освіти. Основним елементом роботи викладача є професійно важлива ситуація в її предметній і соціальній складності, неоднозначності або суперечливості. Саме під час аналізу ситуацій, ділових і навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії тощо), проектування, організації та реалізації розвивально-виховних, фізкультурно-спортивних, професійно-педагогічних, організаційно-управлінських функцій з'ясовуються вимоги не лише з боку дисципліни, що вивчається (науки, на основі якої будується навчання), а й з боку професійної діяльності,

включаючи соціальну активність вчителя. Ці вимоги освітньо-професійної діяльності є системотвірними, визначальними для навчання майбутніх учителів [17].

Значний навчальний потенціал має педагогічна практика студентів. З одного боку, якісне проведення навчального заняття з учнями ЗОШ є важливим етапом у професійному становленні вчителя фізичної виховання, з іншого, – є дидактичним засобом формування педагогічної компетентності. В умовах реального освітнього процесу студенти, які навчались на основі контекстної технології готові самостійно вирішувати проблемні ситуації, що виникають під час занять. Необхідність не лише розуміти, знати, а й діяти є сильним психологічним чинником, що додатково стимулює пізнавальну активність студентів. Водночас, потреба вирішення конкретних педагогічних проблем є рушійною силою в одержанні нових знань і пошуку нових способів дії.

На проблемній лекції, в діловій грі, на семінарі-дискусії, семінарі-дослідженні та інших навчальних заняттях контекстного типу створюються можливості для ефективної професійної підготовки і тим самим формується професійно-педагогічна мотивація. Реалізуючи свій творчий потенціал, використовуючи весь накопичений досвід в колективній діяльності, студент одержує можливість задовольнити потребу у визнанні та прийнятті іншими людьми. Отримуючи задоволення від самореалізації та прийнятті іншими людьми, він починає більшою мірою поважати і приймати себе.

У контекстному навчанні створюються також сприятливі ситуації для формування професійно-педагогічної мотивації як студента, так і викладача. Студент, який залучається в різні види індивідуальної і колективної діяльності має можливість повною мірою проявити себе, свій потенціал і одержати від цього задоволення, що доповнюється переживаннями, котрі супроводжують продуктивну творчу діяльність під час розв'язання особистісно значимих проблем. Викладач в умовах контекстного навчання одержує конкретні можливості вдосконалення своєї педагогічної діяльності,

реалізації особистісного потенціалу та досягнення значимого для нього результату.

Важливо, що контекстно організована освітня діяльність є професійно спрямованою [30].

Отже, контекстна стратегія навчання, на наше переконання, орієнтована на сутність професійно-педагогічної освіти, сприяє усвідомленню власної професійної позиції, самоактуалізації майбутнього педагога. Ця технологія допомагає нівелювати деякі «проблемні місця» професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, гарантувати досягнення очікуваних результатів освітнього процесу, підвищення рівня та якості підготовленості випускників, а також допомогти викладачам прогнозувати процеси розвитку інклюзивної освіти.

Під час організаційного етапу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти здійснено підготовку всіх суб'єктів освітнього процесу до реалізації педагогічних умов, розробки та збагачення змістово-методичного забезпечення, прогнозування досягнень. На реалізаційному етапі робочі навчальні програми та методичні комплекси з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» було збагачено інформаційним контентом щодо сутності та специфіки розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі, нормативно-правової бази інклюзивної освіти, психолого-педагогічної характеристики дітей з особливими освітніми потребами, особливостей використання комп'ютерних технологій в оцінювальній діяльності учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, критеріїв оцінювання учнів із психофізичними порушеннями в загальноосвітньому навчальному закладі тощо.

Об'єктом моделювання формування готовності майбутніх учителів початкової школи стає деяка частина реальної, фізично існуючої або придуманої системи, виділена з цілого, відповідно до цілей і завдань

моделювання і відтворюється в штучно створеній системі, яку називають моделлю. У нашому випадку об'єкт моделювання – це частина процесу навчання майбутніх учителів початкової школи, під час якого формується готовність студента до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Формування, стосовно особистісних змін студента і виходячи з тлумачення слова «формувати» (в значенні надавати певний вид, закінчену форму; скласти що-небудь з окремих деталей, частин, надавати закінчений вигляд), є процесом і результатом розвитку особистості під впливом сукупності зовнішніх і внутрішніх умов навчання і виховання. Таким чином, «модель формування готовності» є опис освітнього процесу в ЗВО, внаслідок якого відбулися заплановані зміни в особистості студента.

Розробляючи модель, ми поставили завдання вдосконалити методику формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

Орієнтація освітнього процесу на професійний розвиток майбутніх учителів до роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти (перша педагогічна умова) здійснювалася під час викладання курсу «Організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти».

Студентами були прослухані такі лекції: «Структура та організація цілісного освітнього процесу в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти»; «Особливості підготовки вчителя початкової школи до організації інклюзивного навчання»; «Форми і методи навчання в інклюзивному класі»; «Особливості організації уроку в інклюзивному класі».

Перша лекція «Структура та організація цілісного освітнього процесу в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти» була присвячена визначенню нормативних документів змісту інклюзивної початкової освіти; особливостей забезпечення змісту інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; цілісного освітнього процесу, його організації та структури; мети і завдання інклюзивного навчання.

На лекції «Особливості підготовки вчителя початкової школи до організації інклюзивного навчання» студенти ознайомились з етапами підготовки вчителя до організації інклюзивного освітнього процесу: педагогічна діагностика; попередня підготовка до навчального процесу (тематичне і календарне планування); безпосередня підготовка до процесу навчання (поурочне планування), враховуючи особливості учнів, а саме: порушеннями психофізичного розвитку, зору, слуху, конативної й емоційної сфери, опорно-рухового апарату.

Лекція «Форми і методи навчання в інклюзивному класі» була присвячена ознайомленню майбутніх учителів початкової школи з формами організації навчання; процесом навчання в інклюзивному класі; диференційованим (багаторівневим) процесом навчання в інклюзивному класі; сутністю, функціями, структурою та класифікацією методів; інтенсивними методами розвитку когнітивної, емоційної, конативної сфер; засобами навчання учнів з особливими освітніми потребами.

На лекції «Особливості організації уроку в інклюзивному класі» було розкрито такі питання, як-от: дидактичні вимоги до організації уроку в інклюзивному класі; санітарно-гігієнічні: режим організації уроку в інклюзивному класі; розміщення парт у класі, індивідуальні навчальні місця; організація і забезпечення особистих потреб учнів: в аспекті реалізації освітнього процесу як розподіл учнівських обов'язків; у разі виникнення медико-педагогічної ситуації: виконання приписів лікаря, зберігання та організація прийому медичних препаратів; для забезпечення учнів з обмеженнями здоров'я особистих потреб, а саме: допомога під час відвідування їдальні та прийому їжі, відвідування туалету.

На семінарських заняттях, які проходили у формах: діалогу, «круглого столу», практикуму та рольової гри, студенти звітували з кожної з запланованих тем навчальної дисципліни, здійснювалося формування фахових компетентностей:

- здатність до саморозвитку та самовдосконалення, готовність до постійного підвищення особистісного та професійного рівня, наполегливість у досягненні мети;

- здатність до критичного аналізу, оцінки і синтезу нових та складних ідей, ініціювання оригінальних професійно-інноваційних комплексних проектів;

- здатність оцінити сучасний стан і перспективи розвитку системи початкової та вищої освіти в Україні; специфіки застосування новітніх технологій навчання в освіті;

- володіння науково-теоретичними знаннями побудови інноваційних моделей навчання; знання різних освітніх технологій; здатність до інноваційної діяльності в сучасних соціально-педагогічних умовах, розширення меж професійної компетентності, мотиваційно-професійної спрямованості.

- знання сучасних методів проведення досліджень у професійній галузі і в суміжних галузях науки, вміння їх ефективно застосовувати для синтезу та аналізу складних систем та явищ; здатність аргументувати вибір методу розв'язування спеціалізованої задачі, критично оцінювати отримані результати та захищати прийняті рішення.

Та таких результатів навчання, як-от:

- поєднувати теорію інклюзивної освіти і практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також вміння приймати рішення та виробляти стратегію діяльності для вирішення завдань з урахуванням загальнолюдських цінностей, суспільних, державних та виробничих інтересів;

- визначати доцільність і можливості застосування нових методів і технологій інклюзивного навчання в Новій українській школі;

- використовувати ефективні соціально-педагогічні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями й батьками учнів з особливими потребами;

- налагоджувати педагогічне співробітництво з батьками школярів, котрі потребують інклюзивного навчання;
- визначати зміст та основні функції професійної діяльності асистента вчителя в загальноосвітній школі;
- запобігати упередженому ставленню однолітків і педагогів школи до дітей з особливими потребами, створювати морально-психологічний комфорт в класі на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманності, милосердя, співробітництва.

На семінарських заняттях студентам пропонувались різноманітні завдання для самостійної роботи: написати есе: «Моя спеціальність - вчитель інклюзивного навчання», «Я фахівець з інклюзивного навчання»; розробити умови конкурсу педагогічної майстерності серед майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи; скласти програми самоосвіти і самовдосконалення професійно-моральних якостей вчителя закладу інклюзивної освіти. Такі завдання студенти виконували із задоволенням, намагалися творчо підходити до їх виконання.

Також студентам було запропоновано теми для самостійного опрацювання, які вони презентували на семінарських заняттях у вигляді рефератів: «Міжнародні документи, які закріплюють права дітей з обмеженнями здоров'я на отримання освіти», «Корекційно-розвиткова робота та її значення в навчанні дітей з особливими освітніми потребами», «Командний підхід у навчально-виховному процесі», «Сутність і відмінність термінологічних трактувань: «аномальні діти» – «діти з особливими освітніми потребами»», «Рухливі ігри для організації дозвілля учнів на перервах», «Комплекс фізкультхвилинок на уроках в інклюзивному класі», «Організація інклюзивного навчання в країнах Литви, Латвії та Естонії», «Організація інклюзивного навчання в Скандинавських країнах» та інші.

Студентам було запропоновано такі завдання для науково-дослідної роботи: опрацювати різноманітні джерела інформації за напрямками – «Складові індивідуальної програми розвитку молодших школярів у закладі

загальної середньої освіти»; скласти і презентувати план проведення методичного тижня для вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти; створити банк соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному класі.

Крім того, проводились лабораторні заняття на базі закладу вищої освіти, а саме: Ділова гра: Семінар «Інклюзивна освіта: проблеми і шляхи її розв'язання», Круглий стіл «Можливості сучасної школи в організації інклюзивного навчання», «Професійна майстерня: «Інклюзивний клас: технологія організації навчально-виховного процесу», «Організація рухливої гри в інклюзивному класі» і т. ін.

На останньому занятті була проведена науково-практична конференція «Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості молодшого школяра в умовах закладу інклюзивного типу».

Для того, щоб отримані теоретичні знання перейшли в досвід майбутнього вчителя, було відібрано, адаптовано та розроблено систему інтерактивних вправ (тренінгів), що застосовувалися під час викладання різних дисциплін.

Застосування здобутих знань, умінь і навичок з організації інклюзивного навчання молодших школярів відбувалося безпосередньо на педагогічній практиці. На цьому етапі впроваджувалась контекстне навчання, як занурення студентів у різні види практико зорієнтованої самостійної діяльності з учнями в інклюзивному закладі середньої освіти, вона передбачала внесення змін у зміст педагогічної практики студентів.

У ході розробки та керівництва педагогічною практикою студентів було враховано необхідність формування готовності майбутнього вчителя до організації педагогічної діяльності в інклюзивному закладі середньої освіти. На цій основі розроблялися методичні рекомендації проведення практики в умовах інклюзивного середовища закладу. При цьому виходили з таких положень: педагогічна практика сприяє переходу від первинного уявлення про професію до оволодіння необхідними професійними знаннями,

формування вмінь, професійно значущих якостей майбутнього вчителя інклюзивного навчання; педагогічна практика сприяє професійному самовизначенню студентів; педагогічна практика сприяє формуванню навичок і досвіду організації самостійної роботи студентів з молодшими школярами на кожному її етапі, удосконаленню існуючих умінь та навичок.

На підсумковій конференції відбувалось моделювання соціально-педагогічних ситуацій з інклюзивного навчання, тестування, анкети, проби, опитування, самоаналіз, перевірки звітної документації, планування і коригування подальшої самоосвіти, самовиховання професійної діяльності.

З наведеного вище видно, що зміст діяльності майбутніх вчителів у період педагогічної практики сприяє закріпленню теоретичних положень інклюзивної освіти та інклюзивного навчання, реалізації даних положень у практичній педагогічній діяльності в інклюзивному закладі загальної середньої освіти, формуванню педагогічного мислення, самостійності та активності студентів у процесі засвоєння ними інклюзивних здібностей, а також формуванню мотивації професійної діяльності, розвитку професійних та особистісно значущих якостей викладача інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Висновки до другого розділу

Освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти є складним і багатограним загалом. Зокрема – це внутрішні чинники підвищення якостей суб'єктів навчання, які розподіляємо на чинники розвитку особистості педагога та чинники розвитку особистості студента; зовнішні чинники впливу на студента у процесі навчання з боку викладачів, колег-студентів, наставників під час проходження практики; чинник формування і розвитку майбутніх учителів початкової школи -

професійна спрямованість на реалізацію інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

На основі аналізу наукових праць визначено педагогічні умови як сукупність організаційних положень, які забезпечують результативну підготовку майбутніх учителів у визначеному напрямі, що детермінують мету, зміст та результат процесу формування означеної готовності:

1) орієнтація освітнього процесу на професійний розвиток майбутніх учителів до роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти;

2) формування відповідних фахових компетентностей і компетенцій (знань, умінь і навичок) задля їхнього застосування у майбутній професійній діяльності закладу загальної середньої освіти;

3) побудова освітнього процесу закладу вищої освіти з обов'язковим включенням навчальних дисциплін з інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти та їх елементів до викладання різних дисциплін.

Реалізація запропонованих нами педагогічних умов удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти розглядаємо як суттєвий, спеціально спроектований вплив на перебіг освітнього процесу, який передбачає досягнення запланованого результату – підвищення готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

Технологічне забезпечення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти включає комплекс педагогічних технологій: особистісного та професійного розвитку (розвивальні, інтерактивні, імітаційно-ігрові, тренінгові тощо); повного засвоєння знань (індивідуального навчання, самонавчання та самовиховання); контекстного навчання, що інтегрують упровадження всіх інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО, цілісно моделюють майбутню діяльність учителя

початкової школи в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

Сформована модель формування професійної готовності у студентів педагогічного факультету гуманітарного університету до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти включає в себе:

- лекційний матеріал про сутність, зміст і структуру інклюзивної та соціально-педагогічної діяльності вчителя в сфері інклюзивної освіти;

- лабораторно-практичні заняття, спрямовані на підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти з відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання соціально-педагогічних ситуацій в ході навчання;

- ігрові методи спрямовані на відпрацювання педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних проблем, характеризуються схожими до реальної практики змістом і формами взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

- контекстний метод розв'язання творчих завдань і розвитку творчої діяльності: проблемні задачі та ситуації;

- метод мозкового штурму, метод зворотного мозкового штурму тощо.

Окрім методів навчання і вирішення проблем, важливим було створення позитивного емоційного фону діяльності студентів з формування і розвитку у них професійної готовності до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти: заохочення, створення ситуації успіху, позитивне оцінювання, вільний вибір творчих завдань, спонукання до вибору альтернативних рішень, підкреслення особистісної значущості студентів.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Обґрунтування структури готовності майбутніх вчителів початкової школи до інклюзивної діяльності

У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Науковець Г. Алексеева вказує на доцільність її розгляду як інтегрального цілого, оскільки характеризується наявністю загальних та специфічних компонентів, що відображають особливості того чи того виду діяльності [6].

У дослідженні С. Альохіної готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти репрезентована двома різновидами – професійною та психологічною. За своєю структурою перша з них охоплює інформаційну обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей повносправних і неповносправних дітей, здатність до моделювання уроку, використання варіативності у процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно-освітньому процесі; другий – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та задоволеність власною педагогічною діяльністю [5].

У дисертації І. Оралканової готовність учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти також диференційовано на два різновиди – психологічну і професійну. До структури психологічної готовності належать ціннісна орієнтація особистості, мотивація, толерантність, емпатія, педагогічний оптимізм. Структура професійної готовності представлена двома комплексами – дидактичних знань та методичних умінь. Перший із

них охоплює знання особливостей побудови процесу навчання і виховання дітей та комунікативних зв'язків із суб'єктами інклюзивної освіти; другий – уміння і навички налагодження комунікативних зв'язків із дітьми з ОМР та їх батьками, конструювання навчально-виховного процесу в умовах спільного навчання дітей із різними можливостями, працювати у «команді» фахівців [40].

У науково-педагогічній праці Ю. Шуміловської визначено структуру готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що складається з 4-х компонентів:

– 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 з питань 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 [88]

У докторській дисертації В. Хитрюк інклюзивну готовність педагога (ІГП) репрезентовано сукупністю когнітивного, емоційного, конативного, комунікативного та рефлексивного компонентів [81].

Когнітивним складником охоплено наміри і здатність педагога сприймати й усвідомлювати інклюзивну освіту як об'єкт настанови, її концептуальну ідею, сутність, фактори, що зумовлюють її ефективність, а також знання щодо характеристики «особливих» дітей, особливості їхньої навчальної діяльності, уявлення про організацію та зміст освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, ролі суб'єктів освітнього середовища для кожної дитини. Як бачимо, цей компонент поєднує в собі перцептивні, мотиваційні, свідомісні та знаннєві психологічні характеристики особистості вчителя [81].

Емоційний компонент ІГП позначає намір і здатність педагога прийняти (надати позитивну емоційну оцінку) умови інклюзивної освіти, особливості освітнього процесу, учнів із особливими освітніми потребами та інших учасників інклюзивного освітнього простору. Тут простежується певна обмеженість щодо емоційної сфери особистості лише з урахуванням позитивної оцінки. Натомість загальновизнано, що її структура набагато ширша, оскільки охоплює рівні емоційних станів (настрої, афекти, стреси, фрустрації), предметних (інтелектуальних, моральних, естетичних) та світоглядних почуттів (ставлення до когось і до чогось). [81].

Конативний складник ІГП репрезентовано спонуками до безпосереднього вираження настанови у професійній поведінці (мотиви, усвідомлення доцільності та прийняття цінностей інклюзивної освіти, наміри самореалізації в освітній інклюзії); ціннісне ставлення до особистості кожного учня; педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та ін.; планами, задумами, діями, виявами компетентності, а також збудниками, що випереджують способи планування, ухвалення рішень у професійних ситуаціях в умовах освітньої інклюзії. Слід зазначити, що у змісті цього компоненту простежується плутанина між мотиваційними, емоційними,

діяльнісними, стратегічно- та ситуаційно-поведінковими характеристиками. Тут чіткіше слід було виокремити регуляторні механізми поведінки особистості. [81].

Комунікативний компонент ІПП несе важливе смислове і функціональне навантаження і визначає наміри та здатність педагога організувати взаємодію і спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору, знаходити і використовувати адекватні засоби і техніки комунікації та проектувати її. В основі наміру лежать знання, уміння, компетенції, адекватні бажанню здійснити комунікативні дії або вчинок. У визначенні змісту цього компонента автор дослідження знову припустився до мотиваційного аспекту людської активності та поведінки, не врахувавши при цьому такі необхідні інклюзивному педагогу різновиди комунікативності, як емоційна, інтелектуальна, вольова, інтрагрупова й референтна. [81].

Рефлексивний компонент ІПП визначає наміри здійснювати аналіз педагогічної діяльності, об'єктами якого виступають: процес взаємодії і спілкування суб'єктів інклюзивного освітнього простору (учнів, їх батьків, учасників групи супроводу дітей із особливими освітніми потребами); освітні результати (знання і компетенції); власна педагогічна діяльність, її компоненти й результати; навчальна діяльність учнів, її компоненти та етапи тощо. Цей складник репрезентовано майже адекватно, але у контексті лише наміру. Тут варто було взяти до уваги сформованість уявлень педагога про себе, особистісні якості й результати діяльності, а також урахувати його самооцінку своїх можливостей розвитку професійної майстерності та саморозвитку в цілому. [81].

3. Шевців визначила [85] :

1) *когнітивну* компоненту соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти, яка забезпечується системою знань, тобто гносеологічною підготовкою випускника, яка має здійснюватися на засадах

компетентнісного підходу, що передбачає модернізацію змісту навчальних дисциплін з одночасним визначенням компетентностей і компетенцій;

2) *діяльнісну* компоненту соціально-педагогічної компетентності, яка містить фахові вміння, за допомогою яких реалізується професійна діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу загальної середньої освіти;

3) *особистісно фахову* компоненту, яка забезпечить здатність виконувати професійну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ, що підвищить значущість інших складових компетентності. У її структурі розглядали не всю сукупність якостей особистості, а лише ті, які максимально відповідають вимогам інклюзивної освіти, специфіці соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. [85]

Обґрунтованість нашої позиції полягає у тому, що провідна роль професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти – створення та постійне вдосконалення корекційно-розвивального середовища для дітей із особливими освітніми потребами. Щоб виконати її сповна учителі мають бути готові до виконання мультифункціональної діяльності в умовах інклюзії.

3.2. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

Для визначення готовності студентів до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти необхідно визначити критерії й показники сформованості цієї діяльності згідно визначених раніше компонентів цього виду професійної готовності.

У теорії й практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що «критерії

повинні відбивати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язку між всіма компонентами досліджуваної системи» [69].

Із урахуванням цього визначення, необхідно сформулювати критерії, що відбивають специфіку інноваційної діяльності й проектування, як умови підготовки до неї.

По-перше, критерії повинні бути розкриті через ряд специфічних ознак, що відбивають всі структурні компоненти. По-друге, критерії повинні відбивати динаміку вимірюваної якості в часі.

Окреслені позиції у попередньому підрозділі дають підстави для виокремлення у структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти їхніх критеріїв, показників та рівнів.

У дисертації З. Шевців [85] готовність вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному закладі загальної середньої освіти наступними критеріями:

когнітивний критерій – оволодіння нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань, засвоєння спеціальних соціально-педагогічних умінь та навичок, необхідних для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі;

діяльнісний – володіння основними формами й методами організації спільного навчання й виховання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами; методами педагогічної діагностики; виявлення психофізичних порушень; уміннями корекційно-розвиткової й соціальної роботи, спрямованої на адаптацію та соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання;

особистісно фаховий – оволодіння комунікативними, рефлексивними, конфліктологічними якостями; особистісно значущими (емпатійність, доброзичливість); професійно важливими (мотивація до

навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, розуміння спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення значущості поліфункціональної педагогічної діяльності й соціально-педагогічних цінностей, спрямованість та відповідальність у процесі виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі).

Таблиця 3.1

Характеристика рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності за структурними компонентами (за З. Шевців, [85])

Достатній	Середній	Високий
Когнітивна		
<p>немає або обмежені теоретичні знання про особливості роботи в умовах інклюзивного середовища; безсистемні, фрагментарні; немає чіткого уявлення про роботу вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі</p>	<p>в основному сформоване правильне розуміння проблем інклюзивної освіти; наявні достатньо виражені теоретичні знання про особливості навчання і виховання дітей з розмаїтими категоріями дітей в учнівському колективі загальноосвітнього навчального закладу, готові до виконання професійної діяльності в інклюзивному середовищі</p>	<p>чітко виражена здатність до творчого виконання навчальних завдань в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка характеризується усвідомленими знаннями, уміннями та навичками про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, форми і методи інклюзивного навчання; мобільність педагогічного мислення в інклюзивному середовищі</p>

Діяльнісна		
не опанували основними видами робіт в інклюзивному середовищі, а якщо й не опанували, то усвідомлюють необхідність опанування наявними методами і формами навчання розмаїтих дітей в інклюзивному класі	у ході професійної підготовки опанували конкретними видами робіт в інклюзивному середовищі, методами і методичними прийомами їх здійснення, формами організації навчальної діяльності в учнівському колективі, готові до професійної діяльності в інклюзивному середовищі	досконало опанували і здатні до запровадження інноваційних технологій і методів навчання в конкретній професійній діяльності в інклюзивному середовищі,
Особистісно фахова		
<i>мотиваційно-спрямована</i>		
негативна або байдужа спрямованість на інноваційні процеси в професійному середовищі; відсутнє виражене бажання до виконання обов'язкових видів діяльності; наявність навичок розв'язувати соціально-педагогічні ситуації за	позитивна налаштованість до інноваційної діяльності; відповідальне ставлення до виконання обов'язкових видів діяльності; уміння розв'язувати типові та нетипові соціально-педагогічні ситуації в інклюзивному	оволодіння інноваційними методами роботи; педантичне ставлення до виконання обов'язкових видів діяльності; комплексний підхід до розв'язування соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному

вказаним алгоритмом; репродуктивне виконання науково- дослідницьких завдань	середовищі; наявність пізнавальної самостійності у виконанні науково- дослідницьких завдань;	середовищі; самостійна активність у виконанні науково-дослідницьких робіт;
байдуже або негативне ставлення до навчання дітей з особливими освітніми потребами в середньому навчальному закладі, визначає навчання у вищому навчальному закладі заради отримання диплому	визнає можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами в середньому навчальному закладі, визначає навчання у вищому навчальному закладі з метою отримання знань	на особистісному усвідомлює необхідність навчання дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ і здатний організувати навчання таких дітей в учнівському колективі
<i>аксіологічна</i>		
прагне до поповнення професійних знань, але ці прагнення мають нестійкий характер; не помічає помилок, яких припускається в навчанні; не зовсім усвідомлює цінності соціально-педагогічної роботи, пріоритетними у навчанні вважає інструментальні цінності та активне	усвідомлює, що рівень знань та вмінь є недостатній, але їх можна підвищити, проте воно не завжди підкріплюється бажанням; серед інструментальних цінностей пріоритетним стає відповідальність, раціоналізм і самоконтроль	здатний аналізувати власний досвід і досвід реалізації ідей інклюзивної освіти, аналізує свої помилки й активно прагне їх виправити, має бажання підвищувати рівень компетентності; пріоритетними цінностями виступають зацікавленість майбутньою спеціалізацією

діяльнісне життя і здоров'я		кваліфікації, знаходження вірних друзів
<i>емоційна</i>		
недостатньо сформовані морально-етичні, співпереживання та розуміння психоемоційного стану іншого; недостатньо стійкі спрямованість на професійну діяльність в інклюзивному середовищі, уміння налагоджувати співпрацю і уникати конфліктних ситуацій не сформовані; недостатньо розвинені особистісно значущі та професійно важливі якості, необхідні для роботи в інклюзивному середовищі	усвідомлення значущості в умінні спілкуватися, співпереживати та доброзичливо ставитися до інших; помірно сформована спрямованість на професійну діяльність в інклюзивному середовищі, ситуативна здатність до емпатії, налагодження співпраці з розмаїтими учнями учнівського колективу, долати конфліктні ситуації для знаходження компромісу між учасниками взаємодії	здатність до емпатії, доброзичливості, толерантності, налагодження стосунків у колективі, уникнення конфліктних ситуацій та їх розв'язання, на високому рівні сформована спрямованість до професійної діяльності в інклюзивному середовищі

Як показано у таблиці 3.1, готовності майбутній учитель початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісно фаховий компоненти, їхні показники та рівні.

Нами запропоновано такі критерії ефективності системи професійної підготовки вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах:

- «навченість» як когнітивний компонент – порівняння успішності студентів з педагогічних дисциплін щодо реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти;

- «вправність» як діяльнісний компонент – динаміка змін самооцінки педагогічних умінь у студентів;

- «практична спрямованість» як когнітивно- діяльнісний компонент – динаміка змін практичних педагогічних умінь у студентів до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти;

- «результативність» – порівняння результатів випускного оцінювання студентів до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти;

- «рефлексивність» – зміна рівня вдовolenня майбутніми учителями початкової школи власною педагогічною діяльністю до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Для успішного виконання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів:

теоретичні: порівняльний аналіз і синтез філософсько-освітньої, історико-, психолого-, соціально-, інклюзивно- та корекційно-педагогічної літератури для уточнення категоріального апарату; аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, ефлексивність ічних її бази й інструктивно-методичних документів щодо інклюзивної освіти у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах для узагальнення та визначення концептуальних підходів до проблеми освітньої інклюзії; класифікація, структурування й систематизація педагогічних явищ для побудови цілісної педагогічної системи, що сприяє підвищенню рівня готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти; логіко-семантичне обґрунтування і проектування для розроблення моделі педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів; прогнозування й об'єктивація перебігу та результативності навчально-виховного процесу у вищій школі;

емпіричні: психолого-педагогічна діагностика (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, експертна оцінка продуктів діяльності суб'єктів педагогічного процесу, самооцінка) для визначення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за результатами проведення констатувального та підсумкового зрізів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для визначення ефективності розробленої методики підготовки майбутнього вчителя початкової школи;

статистичні: аналіз та інтерпретація результатів проведеного дослідження, кількісне оброблення й зіставлення одержаних експериментальних даних.

Запропонований комплекс дослідницького інструментарію дозволяє: у стислі терміни здійснювати педагогічний моніторинг освітньої діяльності студентів; забезпечити достатню об'єктивність оцінювання сформованості професійно-педагогічної компетентності у студентів; аналізувати динаміку змін компетентності майбутніх учителів початкової школи та проводити цілеспрямовану роботу щодо її формування у студентів; повно та достовірно співвіднести результати, одержані під час реалізації моделі системи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Програма педагогічного експерименту була спрямована на засвоєння студентами міцних знань з інклюзивної освіти, формування необхідних умінь, розвиток позитивної мотивації до інклюзивної діяльності, формування рефлексії, вироблення індивідуального стилю спілкування в інклюзивному класі. Мета експерименту полягала в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці умов та засобів підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти. Цього досягали шляхом моделювання в освітньому процесі ситуацій, подібних до шкільного життя, а також під час проходження педагогічної практики.

Педагогічний експеримент включав констатувальний, формувальний та підсумковий етапи. Він охоплював охочу період навчання здобувачів освіти з першого курсу і складалася з двох етапів: перший – локально-моделювальний (1 семестр); другий – системно-моделювальний (2 семестр).

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення таких завдань: з'ясувати стан розробленості проблеми готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ; визначити контрольні та експериментальні сукупності студентів; розробити методики для оцінки рівня прояву різних компонентів готовності майбутніх учителів та виявити вихідний рівень готовності; розробити комплекс засобів експериментального впливу на експериментальні групи; реалізувати експериментальний комплекс у експериментальних групах; виявити проміжні рівні готовності; виявити підсумковий рівень готовності; здійснити математичну обробку отриманих емпіричних даних і сформулювати висновок щодо ефективності запропонованої педагогічної технології.

Об'єктом експерименту є процес підготовки студентів закладів вищої освіти до реалізації інклюзивної освіти в заклади загальної середньої освіти. А предметом експерименту – педагогічні умови та методика підготовки майбутніх учителів до реалізації інклюзивної освіти в заклади загальної середньої освіти.

На **констатувальному етапі педагогічного експериментального** дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на різних етапах взяли участь 75 студенти педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. Для виявлення ефективності освітнього процесу та якості підготовленості випускників, а також основних недоліків у традиційній підготовці учителів на цьому етапі педагогічного експерименту було виконано низку досліджень:

- 1) опитування педагогів-практиків задля визначення ставлення до інклюзивного навчання;

2) анкетування молодих учителів початкової школи з метою виявлення труднощів, що виникають під час їхньої адаптації до самостійної діяльності в школах;

3) дослідження уявлень випускників ЗВО про майбутню професійну діяльність;

Здійснювався також аналіз навчально-програмної документації, науковометодичного забезпечення, навчально-методичних видань, що використовуються в підготовці майбутніх учителів фізичного виховання. Визначалося, чи реалізують викладачі сучасні методи в навчальних дисциплінах різних циклів підготовки; проводився аналіз доцільності упровадження та застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійного навчання.

Результати констатувального етапу свідчать, що майбутні вчителі початкової школи із високим рівнем готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти переконливо обрали інклюзивно-педагогічний фах, адекватно ототожнюють себе з еталоном фахівця інклюзивної освіти, здатні до самовідданого служіння її ідеалам, мають стійку мотивацію до неї, по-справжньому професійно спрямовані на інклюзію. Їм прийнятні цінності інклюзивної освіти, властиві альтруїзм толерантності у взаєминах із її суб'єктами, шанобливе ставлення до дітей з ООП, розвинене почуття відповідальності. Вони чітко усвідомлюють себе суб'єктами інклюзивної освіти, цілком адекватно сприймають її умови та учасників, глибоко розуміють зміст та реалії, максимально обізнані із інклюзивно-освітньою термінологією, володіють системними знаннями із методології інклюзивної педагогіки, спроможні забезпечити технологічність інклюзивної освіти та гуманно розв'язувати педагогічні ситуації. У майбутній діяльності в умовах інклюзивної освіти студенти зазначеного рівня потенційно можуть виявляти високу адаптивність поведінки, нормальну реактивність на стресові ситуації, рішучість у подоланні труднощів, цілковиту контрольованість дій, сповна адекватну самооцінку бажаного й дійсного в інклюзивній роботі, доцільну

самокорекцію допущених недоліків і помилок у ній, аргументовано передбачувану траєкторію розгортання інклюзивної самоосвіти, всеохопну готовність до творчої самореалізації та широку перспективу фахового саморозвитку в царині інклюзії [21].

Студенти із середнім рівнем готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти вмотивовано-доцільно обрали інклюзивно-педагогічний фах, недостатньо адекватно ототожнюють себе з еталоном фахівця інклюзивної освіти, здатні до прагматичного служіння її ідеалам, мають майже стійку мотивацію до діяльності в умовах інклюзивної освіти, формально професійно спрямовані на інклюзію, не зовсім упевнено приймають її цінності, у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти допускають інтолерантність, зверхньо ставляться до дітей з ООП, не завжди відповідальні. Вони недостатньо усвідомлюють себе суб'єктами інклюзивної освіти, не повністю адекватно сприймають умови та учасників інклюзивно-освітнього процесу, поверхнево розуміють зміст та реалії інклюзивної освіти, посередньо обізнані із інклюзивно-освітньою термінологією, володіють фрагментарними знаннями із методології інклюзивної педагогіки, ситуативною інформаційною мобільністю, адаптивними інклюзивно-освітніми вміннями, почасти спроможні забезпечити технологічність інклюзивної освіти та авторитарно розв'язувати педагогічні ситуації. У майбутній діяльності в умовах інклюзивної освіти студенти цього рівня потенційно можуть виявляти посередню адаптивність поведінки, надмірну реактивність на стресові ситуації, копінг-стратегію пошуку підтримки в подоланні труднощів, ситуативну контрольованість дій, частково адекватну самооцінку бажаного й дійсного в інклюзивно-освітній діяльності, недоцільну самокорекцію недоліків і помилок у ній, інтуїтивно передбачувану траєкторію розгортання інклюзивної самоосвіти, вибірково готовність до творчої самореалізації та актуальну перспективу фахового саморозвитку в царині інклюзії. [21].

Низький рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти властивий студентам, які хибно обрали інклюзивно-педагогічний фах, неадекватно ототожнюють себе з еталоном фахівця інклюзивної освіти, здатні до рутинного служіння її ідеалам, мають зовсім не стійку мотивацію до неї, оманливо професійно спрямовані на інклюзію, сумнівно приймають її цінності, у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти допускають нетерплячість, суворо ставляться до дітей з ООП, демонструють свою безвідповідальність. Вони зовсім не усвідомлюють себе суб'єктами інклюзивної освіти, неадекватно сприймають її умови та учасників, не розуміють зміст та реалії інклюзивної освіти, мінімально обізнані з інклюзивно-освітньою термінологією, володіють хаотичними знаннями із методології інклюзивної педагогіки, пасивною інформаційною мобільністю, репродуктивними інклюзивно-освітніми вміннями, не здатні забезпечити технологічність інклюзивної освіти та спроможні лише в жорстокий спосіб розв'язувати педагогічні ситуації. У майбутній діяльності в умовах інклюзивної освіти студенти цього рівня потенційно можуть виявляти низьку адаптивність поведінки, слабку реактивність на стресові ситуації, копінг-стратегію уникнення у подоланні труднощів, неконтрольованість дій, неадекватну самооцінку бажаного й дійсного в інклюзивно-освітній діяльності, хибну самокорекцію недоліків і помилок у ній, непередбачувану траєкторію розгортання інклюзивної самоосвіти, стихійну готовність до творчої самореалізації та вузьку перспективу фахового саморозвитку в царині інклюзії. [21].

У дослідженні з'ясовано, що стан підготовки майбутніх фахівців початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти далекий від ідеалу.

На **формульовальному етапі** в експериментальному дослідженні динамічних характеристик професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи взяли участь ті ж самі студенти, що і на констатувальному етапі. Формульовальний етап проектувався таким чином, щоб оптимально

керувати процесом упровадження та перевірки доцільності застосування в освітній діяльності ЗВО низки запропонованих педагогічних заходів, спрямованих на реалізацію моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти і забезпечення педагогічних умов професійної підготовки [74].

З цією метою була визначена програма поетапного формування готовності у майбутніх учителів початкової школи (когнітивного, діяльнісного і особистісного компонент), яка охоплювала період з першого курсу і складалася з двох етапів: перший – локально-моделювальний (1 семестр); другий – системно-моделювальний (2 семестр).

У першому семестрі. основним завданням було: включення в активні форми професійної підготовки для оволодіння особливостями освітньої діяльності в галузі інклюзивної освіти. Системно-моделювальний етап тривав другий семестр, де основна увага приділялася комплексному формуванню професійно-педагогічної компетентності шляхом інтеграції педагогічних знань з інклюзії у процес моделювання професійної підготовки. Основна мета цього етапу – завершення професійної підготовки з орієнтацією на фах з інклюзивної освіти з позитивним рівнем готовності до реалізації інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти. [74].

Анкета для перевірки базових знань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (за З. Шевців) [85]:

- 1.«Яких дітей ми називаємо «діти з особливими освітніми потребами»
 - а) це «діти з порушенням фізичного, розумового та психічного розвитку»
 - б) «діти, яким необхідна посильна підтримка оточуючих».
 - в) діти з порушеннями
- 2.«З якою категорією дітей з ОПП Ви зустрічалися»
- 3.«Яке Ваше особисте ставлення до таких дітей?»
 - а)позитивне
 - б)негативне

в)інше

4.«Які заклади, на Вашу думку, має відвідувати дитина з ООП?»

а) інклюзивні класи загальноосвітньої школи

б) спеціальну загальноосвітню школу

в)спецкласи в загальноосвітній школі

г)індивідуальне навчання на дому

5.«Чи хотіли б Ви у класі мати дитину з особливими освітніми потребами?»

а)так

б)ні

в)сумніваюсь

6.«Яка основна мета навчання дитини з ООП?»

7.«Яку організаційно-методичну роботу Ви будете проводити на уроці, якщо у класі буде дитина з ООП?»

8.«Якими якостями повинен володіти вчитель для роботи з дітьми з ООП»

9.«Як, на Вашу думку, можна допомогти батькам таких дітей»

10.Прихильником якої форми навчання дітей з особливими освітніми потребами Ви є?

До проведення експерименту результати виявились такими:

90% майбутніх вчителів початкової школи виявляють позитивне ставлення, 10% – співчують таким дітям.

Майже всі респонденти (70 %) хотіли б мати таку дитину в своєму класі,

30% – наголошують, що це не бажання, а наше сьогоднішнє. Це свідчить про збільшення кількості інклюзивних класів.

Стосовно закладу навчання, то 85% зазначили, що такі діти мають відвідувати заклад загальної середньої освіти, а 15% – спеціальний.

На запитання «Яких дітей ми називаємо «діти з особливими освітніми потребами» у 85% відповідей було зазначено, на жаль, що це «діти з

порушенням фізичного, розумового та психічного розвитку» і лише у 25% – «діти, яким необхідна посиljena підтримка оточуючих». Дуже прикро, що ніхто з опитаних не відмітив необхідності створення спеціальних умов навчання.

На запитання «З якою категорією Ви зустрічалися» переважна більшість респондентів відповіли: діти з порушенням опорно-рухового апарату, діти з затримкою психічного розвитку, діти з порушенням слуху, а також аутизм. Це свідчить про збільшення дизонтогенезу в дитячій популяції.

Приємно відзначити, що на запитання «Яка основна мета виховання дитини з ООП» 90% респондентів вказали на адаптацію та соціалізацію дітей у суспільстві, 10% – на розвиток усіх загальноосвітніх умінь та навичок. Це говорить про сформованість правильних уявлень стосовно життєвої перспективи дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Запитання «Які особливості роботи з дітьми з ООП та їх батьками Ви можете зазначити?» та «Які особливості роботи з батьками дітей з ООП Ви можете зазначити?» мало на меті з'ясувати специфіку підходів до роботи з дітьми зазначеної категорії та їх батьками. Результати виявились такими:

30% зауважили, що специфікою є складання індивідуального навчального плану для кожної дитини, диференціація на уроках, індивідуальна робота;

20% висловилися за наявність корекційно-розвиткового компоненту;

20% вказали на психологічні аспекти: виваженість, спокій, наполегливість;

20% висловилися за сприймання дітей такими, які вони є.

Ніхто не висловився за стимуляцію навчальних досягнень та опору на сильні сторони у навчання та вихованні.

Відповідаючи на запитання «Якими якостями повинен володіти вчитель для роботи з дітьми з ООП», респонденти, в основному, зазначали

любов до дітей, доброзичливість, потім професіоналізм, чуйність, педагогічна майстерність і на останньому місці – організаційні уміння.

На запитання «Як, на Вашу думку, можна допомогти батькам таких дітей» ми отримали такі відповіді:

10% висловились за проведення співбесід, співпрацю та консультації;

30% запропонували курси для батьків (як працювати з такими дітьми вдома);

50% висловились за індивідуальні консультації.

На питання «Яку роботу Ви проводите з іншими учасниками навчального процесу (учнями класу, батьками) для комфортного перебування дитини з ООП у Вашому класі» 100% респондентів зазначили, що проводять виховні заходи, здійснюють роз'яснювальну роботу, організують бесіди та тренінги.

На запитання «Прихильником якої форми навчання для дітей з особливими потребами Ви є?» педагоги ЗДО визначають індивідуальну форму та навчання в спеціальних закладах, а вчителі ЗНЗ - індивідуальну форму, спецзаклади та інклюзивні класи з наявністю асистента вчителя.

Дані наведені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл відповідей педагогів Рівненської області та м. Рівне на запитання: «Прихильником якої форми навчання для дітей з особливими потребами Ви є?»

Форма навчання	Педагогічні працівники ЗДО (кількість)	%	Педагоги ЗЗСО (кількість)	%
Спецкласи в ЗНЗ	210	26,3	2280	31,95
Спеціальні школи	336	42,0	3145	44,04
Індивідуальна форма навчання	374	46,8	4203	58,85
Інклюзивні класи	266	33,3	3196	44,75

Щодо основних джерел отримання інформації з питань інклюзії, думки педагогів ЗДО та ЗЗСО розділилися. Так, педагоги ЗДО на перше місце серед джерел ставлять відвідування методичних заходів закладу (48%), на другому місці - відвідування методичних заходів районного та обласного рівнів (26%), на третьому - обмін досвідом з колегами. Педагоги ЗЗСО на перше місце виносять самоосвіту(53,5%), на другому - обмін досвідом з колегами (36,%), на третьому - відвідування методичних заходів районного та обласного рівнів.

Таблиця 3.3

Загальна динаміка зростання рівня готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (у %) за зведеними даними констатувального та підсумкового зрізів

Рівні готовності	Результати		Динаміка
	До експерименту	Після експерименту у	
Високий	28,6	47,0	+18,4
Середній	35,4	39,8	+4,4
Достатній	36,0	13,2	-22,8

Так, як свідчать дані таблиця 3.3., згідно з результатами констатувального зрізу, до нього належало 28,6 %, а після формувального експерименту – 47,0 % студентів. Різниця складає 18,4 %. За наслідками середній рівень готовності мали 35,4 %, а за – 39,8 % студентів, що на 4,4 % більше. Відповідно, кількість студентів із низьким рівнем готовності зменшилася з 36,0 % до 13,2 % за різниці у 22,8 %.

Оцінка динаміки змін здійснювалась шляхом дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивної освіти в заклади загальної середньої освіти спеціальної підготовки й після

неї. А також на основі зіставлення результатів констатувального і формувального етапу педагогічного експерименту в групі.

Аналіз емпіричного матеріалу здійснювався за наступною схемою:

1) порівняння рівнів готовності в початковому та кінцевому етапах експерименту;

2) аналіз впливу комплексу педагогічних умов на зміну рівня готовності до реалізації інклюзивної освіти в заклади загальної середньої освіти.

Тому є підстави стверджувати, що статистично доведено достатню ефективність функціонування експериментальної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Висновки до третього розділу

Основними тенденціями педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до майбутньої діяльності в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти є: розвиток інклюзивних цінностей; поглиблення взаємозв'язку із загальнопедагогічними та фаховими дисциплінами з інклюзивної освіти; внутрішньодисциплінарна інтеграція, комплексне використання нових педагогічних технологій.

Методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи такі компоненти: *когнітивний* розроблявся виходячи з розуміння професійної освіти майбутніх учителів початкової школи як підготовки фахівців з інклюзивної освіти до реалізації професійно-педагогічних знань, умінь і навичок у процесі навчання учнів закладу загальної середньої освіти; *діяльнісний* забезпечує формування педагогічно-технологічної компетентності вчителів майбутніх учителів початкової школи, дозволяє визначити і спроектувати використання найбільш доцільного алгоритму дій викладачів закладу загальної середньої освіти; *особистісно фахової*

(мотивація і спрямованість та ціннісні орієнтації, здатність до емпатії, співпереживання, доброзичливості) компетенцій як структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності.

Усі компоненти професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час навчання в закладі вищої освіти формуються у взаємозв'язку, комплексно.

Під час організаційного етапу здійснено підготовку всіх суб'єктів освітнього процесу до реалізації педагогічних умов, розробки та збагачення змістово-методичного забезпечення, прогнозування досягнень. На реалізаційному етапі робочі навчальні програми та методичні комплекси з навчальної дисципліни «Організація інклюзивної освіти в початковій школі», збагачено контентом щодо сутності та специфіки розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі, нормативно-правової бази інклюзивної освіти, психолого-педагогічної характеристики дітей з особливими освітніми потребами, особливостей використання комп'ютерних технологій в оцінювальній діяльності учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, критеріїв оцінювання учнів із психофізичними порушеннями в загальноосвітньому навчальному закладі тощо.

Ресурсне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи включає методiku: а) особистісного та професійного розвитку (розвивальні, інтерактивні, імітаційно-ігрові, тренінгові тощо); б) повного засвоєння знань (індивідуального навчання, самонавчання та самовиховання); в) інформаційно-комунікаційні (електронні освітні ресурси, Інтернет-ресурси, засоби дистанційного навчання тощо); г) контекстного навчання, що інтегрують упровадження всіх інноваційних технологій в освітньому процесі закладі вищої освіти, цілісно моделюють майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи.

Таким чином організований освітній процес і модернізована професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти має значний потенціал для формування у них готовності для забезпечення

здатності до роботи в інклюзивному середовищі закладі загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного науково-педагогічного пошуку дають підстави для обґрунтування наступних висновків:

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

Виявлено ступінь розробленості проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, як-от: дослідження з питань формування готовності учителів початкової школи до різних видів професійної діяльності; теоретичні доробки, присвячені оцінювальній діяльності вчителя, що дозволяють визначити її сутність та компоненти; сучасні напрацювання з питань оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Визначено сутність готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивної освіти в заклади загальної середньої освіти *як комплекс якостей майбутнього фахівця, що формуються під час освітнього процесу в закладі вищої освіти, які забезпечать у майбутньому здатність здійснювати педагогічну діяльність в умовах спільного навчання нормативних молодших школярів з учнями з особливими освітніми потребами.*

Обґрунтовано компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

На основі аналізу наукових праць визначено педагогічні умови як *сукупність організаційних положень, які забезпечують результативну підготовку майбутніх учителів у визначеному напрямі, що детермінують мету, зміст та результат процесу формування означеної готовності:*

1) орієнтація освітнього процесу на професійний розвиток майбутніх учителів до роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти;

2) формування відповідних фахових компетентностей і компетенцій (знань, умінь і навичок) задля їхнього застосування у майбутній професійній діяльності закладу загальної середньої освіти;

3) побудова освітнього процесу закладу вищої освіти з обов'язковим включенням навчальних дисциплін з інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання та їхніх елементів до викладання різних дисциплін.

Реалізація названих педагогічних умов формування у майбутніх учителів готовності актуалізує пошук методики, яка б дозволила використати всі можливості для професійної підготовки студента. В основу такої методики покладено положення про структурно-функціональний взаємозв'язок усіх компонентів освітнього процесу. При цьому така підготовка має забезпечувати формування визначених складників досліджуваної готовності.

Змістовий ресурс педагогічних умов був реалізований із студенти I курсу магістратури. Здобувачі освіти у ході проходження педагогічної практики відвідували уроки в інклюзивних класах, що сприяло отриманню певного досвіду проведення уроків і спілкування з молодшими школярами. Під час проведення «пробних» уроків і спостереження за методикою досвідчених вчителів закладу освіти в майбутніх учителів формувалися такі якості, як толерантність, доброта і добродушність, розумова і моральна зрілість. Саме педагогічна практика реалізує бажання самостійної

педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи в інклюзивному задля оволодіння, сформованими в закладі вищої освіти здібностями інклюзивної компетентності та компетенції.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових пошуків відносимо: здійснення порівняльно-педагогічного аналізу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти в Україні і за кордоном, розробку програмно-методичного та ресурсного забезпечення оцінювальної діяльності учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А.. *Анализ уровня подготовки учителей и студентов и задачи ее совершенствования*. Сов. педагогика. 1979. №9. с.267.
2. Абдуллина О.А. *Личность студента в процессе профессиональной подготовки*. Высшее образование в России. 1993. №3. М. с.165-170.
3. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л.. *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании*. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
4. Алехина С. В., *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании*. *Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой*. Москва. : ФОРУМ, 2012. С. 126-138. , с. 131
5. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л.. *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании*. 2011. № 1. С. 83–91.
6. 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 Ігор Тимофійович та ін.]*. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 2. – С. 9-14. , с. 13
7. Альохіна С. *Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/974948>.
8. Бабанский Ю. К., 1981. *Рациональная организация учебной деятельности*. Москва: Знание. с. 9.

9. Бабичев, Ф.С., 1979. Словник української мови. Київ: Наукова думка.Т. 10. с.442
10. Бабичев, Ф.С., 1987. Український радянський енциклопедичний словник.Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії, Т. 3. с.482.
11. Банашко Л.В. Севастьянова О.М., Крищук Б.С., Тафінцева С.І.. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
12. Битянова Н. Р. Психология личностного роста : практ. пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н. Р. Битянова ; МПА. – М., 1995. – 67 с. 3. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Борисюк Алла Степанівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 319 с.
13. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. – Х. : Іванченко, 2015. – 140 с.
14. Бухлова Н. В. Тренінг про тренінг: формування самоосвітньої компетентності учнів / Н. В. Бухлова. — К. : Шк. світ, 2009. — 128 с. – С. 41.
15. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 2008. 207 с.
16. Вербицкий А. А., Дубовицкая. Т. Д.. Контексты содержания образования Москва : РИЦ МГОПУ им. Шолохова, 2003. 80 с. с. 27
17. Герлянд Т. М. Технологія контексного навчання у професійному розвитку особистості майбутнього фахівця. *Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя* : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2014 р.). Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 32—35., с. 33

18. Гончаренко, С.У.. 1997. *Український педагогічний словник*. – К.: Либідь, с. 305.
19. Гордійчук О. Є. Психолого-педагогічна і методична підготовка вихователя ГПД. *Організація навчально-виховного процесу в ГПД*. Київ: Шкільний світ, 2010. С. 12-20.
20. Даль В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. 4 том. Москва: Русский язык, 1978.с. 387-388
21. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. док. пед.наук, спец. : 13.00.04, 13.00.03 – корекційна педагогіка. Умань, 2016. 426 с.
22. 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.
23. Зайцев Д. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями. *Социальная политика и образование*. Москва, 2005. – С. 39–54.
24. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти (До постановки питання) / Н. Б. Зброєва // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. – 2012. – № 7. – (Серія: Психолого-педагогічні науки).
25. Ильичёв Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалёв С. М. и др.. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. с. 33.
26. Кльоц Л. А. Особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кльоц Любов Антонівна. – Київ, 2012. – 352 с.
27. Ковальчук М.О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис.. канд....пед.наук, спец. : 13.00.04. Житомир, 2017. 201 с.

28. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія]. Київ : «Саміт-Книга», 2009. – 272 с. : іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

29. Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами / Л. Савчук // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – С. 98–101.

30. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология: учеб. пособие. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 1995. 150 с., с. 102.

31. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.

32. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюдивної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>.

33. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки : [навч.-метод. посібник для студентів]. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.

34. Матійків І. Компетентісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: Наук.-метод. журнал. 2006. №3. С. 44 – 53.

35. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: дис... канд. пед. наук, спец. : 13.00.04, Запоріжжя, 2002. 205 с.

36. Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками / О. Мерзлякова. Київ: Шк. світ, 2008. 120 с.

37. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mgpu.ru>.

38. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. – К. : Аконіт, 2006. – Т. 1. – 926 с.
39. Ожегов С. И.. *Словарь русского языка*. Ред. Н.Ю. Шведова. Москва, 1981. с. 131
40. Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования : дисс... д-ра философии, спец. : 6D010300; Алматы, 2014 163 с. , с. 134.
41. Остряньска О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : дис... канд. пед. наук, спец. : 13.00.04; Київ, 2002. 259 с.
42. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.allbest.ru>.
43. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
44. Подолянчук О. Л. Розвиток професійної позиції шкільного психолога у післядипломній освіті: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Центр. ін-т ППО АПН України. – Київ, 2004. – 16 с.
45. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова КМУ від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 05.10.2019).
46. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 12.07.2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 13.10.2019).
47. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 09.12.2010 р. № 1224. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10> (дата звернення: 25.09.2019).

48. Про затвердження Порядку зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 16.04.2018 р. № 367. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18> (дата звернення: 03.10.2019).

49. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова КМУ від 15.08.2011 р. № 872. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 12.10.2019).

50. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення: 08.12.2019).

51. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти : Наказ МОН України від 23.04.2018 р. № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#n13> (дата звернення: 25.09.2019).

52. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Розпорядження КМУ від 09.08.2017 р. № 526-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (дата звернення: 28.11.2019).

53. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 10.11.2019).

54. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.11.2019).

55. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 08.08.2019).

56. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні :
Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 11.08.2019).

57. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/2402-14> (дата звернення: 10.11.2019).

58. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 21.02.2020).

59. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 10.11.2019).

60. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 10.11.2019).

61. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.11.2018).

62. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 08.08.2018).

63. Прядко Л., Фурман О. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання [Електронний ресурс] // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими

освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. – Режим доступу: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/>

64. *Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности.* Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Ред. В.А. Бодрова и др. М. с. 70

65. Садова І.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок.* 2016. № 6 (137). С. 31–35.

66. Савчук Л. Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка.* 2010. № 1. С. 98–101.

67. Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: Декларація від 10.06.1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 23.10.2019).

68. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя: учебное пособие для студентов пединститутів / под редакцией Л. В. Кондрашовой. – Кривой Рог: КГПУ, 1993. – 150 с.

69. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. , с. 102

70. Слостенин В. А.. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: «Просвещение», 1976. с. 27

71. Словник законодавчих термінів [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://zakon.nau.ua>.

72. Сорока О.В. Арт-терапія: до питання термінології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 18. С. 299–306.

73. Сорока О., Банкул Л. Музикотерапія як інноваційна здоров'язбережувальна технологія для роботи з молодшими школярами. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 192–195.

74. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах; дис.. док.пед.наук, спец. 13.00.04. Вінниця, 2017. 486 с.

75. Сухомлинський В. О. Праця, покликання, щастя / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: у 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. 638 с.

76. Сучасний словник іншомовних слів : Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.

77. Стець В.І. Проблемні аспекти та фактори готовності до інклюзивної освіти педагогів і батьків. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*. 2018. Вип. 43. С. 161–173.

78. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лариса Граріївна Терлецька ; Київ. міжрегіон. ін-т удосконалення вчителів ім. Бориса Грінченка. Київ, 1997. 20 с.

79. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди ; редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. VI, 742 с.

80. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 19 с.

81. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис... д-ра пед. наук, спец. : 13.00.08. Калининград, 2015. – 390 с. , с. 102-104

82. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журн. 2012. № 2. С. 15–21.

83. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

84. Шевців З.М. Концепція соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць Херсонського держ. ун-ту. Випуск LXXIY. Том 3. 2016. С.117-122.

85. Шевців З.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.

86. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : підруч. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

87. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психол. ім. Г. К. Костюка АПН України. Київ, 2006. 22 с.

88. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис... канд. пед. наук, спец. : 13.00.08. Шуя, 2011. 126 с. , с. 69-72

89. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

90. Goode W. J. Community Within a Community : The Professions . *American Sociological Review*. 1957. № 22. P. 198.

91. Parsons T. The Social System. New York : The Free Press, 1951. 489 p.
92. Schamir B. Meaning, self and motivation in organization / B. Schamir // Organization Studies. 1991. Vol. 12. № 3. P. 405-424.
93. Tawney R. H. The Acquisitive Society / R. H. Tawney. New York : Harvest Books, 1946. 216 p.

Тест для визначення рівня сформованості гуманістичних педагогічних цінностей

(Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 266-302.)

Уважно прочитайте запропоновані положення, які розшифровані в трьох варіантах. Виберіть той варіант, який найбільше відповідає Вашим педагогічним поглядам.

1. Природа дитини така ж, як і природа дорослого. Різниця між ними не в самій природі, а лише в ступені розвиненості:

- А) так
- Б) якоюсь мірою
- В) ні

2. Поведінка дитини в школі залежить від її психологічних особливостей і стану здоров'я:

- А) так
- Б) якоюсь мірою
- В) ні

3. Ваше ставлення до методів виховання:

- А) Ви вирішили відмовитися від авторитарних методів;
- Б) Ви вважаєте за краще діяти авторитарно за будь-яких умов;
- В) Ви шукаєте більш м'які, ліберальні методи, але у вас ще не зжиті замашки авторитарності.

4. Який варіант поведінки здається Вам найбільш прийнятним:

- А) відмовитися від авторитарних вимог, від суворої дисципліни в школі і перейти до дисципліни трудового співробітництва;
- Б) спробувати добитися дисципліни з мінімумом зовнішнього примушування;
- В) притримуватися лише авторитарних методів муштри.

5. Ваше ставлення до вибору роботи дітьми:

А) так організувати розподіл робіт, щоб у дітей завжди створювалось враження, що вони самі вибирають собі завдання;

Б) вільний вибір завдань можна допустити на уроках мови і математики;

В) краще вчителю самому давати завдання, не погоджуючи їх з дітьми.

6. Ваше ставлення до успіхів і невдач учнів у навчанні:

А) навчання неможливе без масових невдач;

Б) необхідно прагнути, щоб діти менше зазнавали невдач;

В) навчання повинно сприяти успіхам дітей.

7. Вибір методів навчання:

А) Ви за навчання, засноване на досліді й експерименті;

Б) Ви за поєднання вербальних методів і експерименту;

В) Ви залишили б незмінною пояснювально-ілюстративну методику навчання.

8. Місце запам'ятовування у навчальному процесі:

А) пам'ять має відігравати допоміжну роль у процесі навчання;

Б) навчання засноване головним чином на пам'яті;

В) пам'яті приділяється значна роль у процесі навчання.

9. Ваше ставлення до заучування правил і законів:

А) Ви за організацію живої експериментальної роботи по самостійному виведенню дітьми правил і законів;

Б) Ви за поєднання такої роботи із заучуванням правил і законів в надії, що вони можуть згодитися;

В) Ви за навчання, що на перше місце ставить заучування напам'ять правил і законів.

10. Ваше ставлення до оцінки:

А) Ви за виставлення оцінного балу;

Б) Ви по-іншому назвали б оцінку;

В) Ви за новаторську організацію роботи без виставлення оцінного балу.

11. Ваше ставлення до покарань:

А) необхідно повністю відмовитися від усіляких каральних заходів;

Б) слід уникати покарань, але це не завжди вдається;

В) покарання необхідні, не варто відмовлятися від їх застосування.

Для визначення рівня сформованості у Вас гуманістичних педагогічних цінностей використайте ключ-дешифратор:

У залежності від набраної Вами кількості балів Ваш рівень сформованості системи гуманістичних педагогічних цінностей може бути:

0 – 7 – низький

8 – 15 – середній

16 – 22 – високий

Модифіковані методики 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.)

Анкета для з'ясування обізнаності майбутніх учителів початкових класів із інклюзивно-освітньою термінологією

Шановний студенте, надайте, будь ласка, лаконічні тлумачення інклюзивно-освітніх термінів:

1. Аномальні діти – це ...
2. Безбар'єрне середовище – це ...
3. Дискримінація – це ...
4. Діти з особливими освітніми потребами – це ...
5. Ексклюзія – це ...
6. Затримка психічного розвитку – це ...
7. Інвалід – це ...
8. Індекс інклюзії – це ...
9. Інклюзивна освіта – це ...
10. Інклюзивна педагогіка – це ...
11. Інклюзивна школа – це ...
12. Інклюзивне навчання – це ...
13. Інклюзивний підхід – це ...
14. Інклюзія – це ...

15. Інтеграція екстернальна – це ...
16. Інтеграція інтернальна – це ...
17. Інтеграція комбінована – це ...
18. Інтеграція освітня – це ...
19. Інтеграція тимчасова – це ...
20. Інтеграція – це ...
21. Інтеграція часткова – це ...
22. Інтегроване навчання – це ...
23. Концепція інклюзивної освіти – це ...
24. Корекція – це ...
25. Креатотерапія – це ...
26. Курикулумний рівень інтеграції – це ...
27. Мейнстримінг – це ...
28. Неповносправність – це ...
29. Обдаровані діти – це ...
30. Обмежена можливість – це ...
31. Освітня інклюзія – це ...
32. Основний принцип інклюзії – це ...
33. Особливі потреби – це ...
34. Педагогічна інтеграція – це ...
35. Педагогічно занедбані діти – це ...
36. Психокорекція – це ...
37. Психолого-педагогічний супровід – це ...
38. Розвиток дитини – це ...
39. Розумово відсталі діти – це ...

40. Сегрегація – це ...
41. Соціальна інклюзія – це ...
42. Соціальна реабілітація дитини – це ...
43. Спеціальний навчальний заклад – це ...
44. Толерантність – це ...
45. Фасилітація – це ...

Шкала для визначення ступеня обізнаності студентів із інклюзивно-освітньою термінологією за результатами анкетування:

- надано від 0 до 15 правильних тлумачень термінів – мінімальна обізнаність із термінологією;
- надано від 16 до 30 правильних тлумачень термінів – посередня обізнаність із термінологією;
- надано від 31 до 45 правильних тлумачень термінів – максимальна обізнаність із термінологією.

Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх учителів початкових класів у галузі інклюзивної освіти

Шановний студенте, обведіть, будь ласка, варіант Вашої відповіді на поставлені запитання кожного блоку анкети.

Блок питань «Джерела інформації»

1. Звідки Ви черпаєте віртуальну інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) із сайтів Інтернету;
- б) із мобільного телефона;
- в) нізвідки.

2. Звідки Ви черпаєте вербальну інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) з лекцій викладачів і науковців;
- б) з повідомлень студентів;
- в) нізвідки.

3. Звідки Ви черпаєте друковану інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) з наукової періодики;
- б) з газет;
- в) нізвідки.

4. Звідки Ви черпаєте відеоінформацію з практики інклюзивного навчання у початковій школі?

- а) із сайтів Інтернету;
- б) із шкільних та університетських відеотек;
- в) нізвідки.

5. Звідки Ви черпаєте візуальну інформацію з практики інклюзивного навчання у початковій школі?

- а) з освітніх фотовиставок;
- б) із шкільних та університетських фотоархівів;
- в) нізвідки.

Блок питань «Бібліотека»

1. Чи маєте Ви власну домашню бібліотеку і який її обсяг?

- а) маю великий обсяг літератури у власній бібліотеці;
- б) маю міні-бібліотеку;
- в) не маю.

2. Чи є у Вашій домашній бібліотеці література з питань інклюзивної освіти і який її обсяг?

- а) є чимало літератури;
- б) є обмаль літератури;
- в) немає літератури.

3. Чи виписуєте Ви періодичну пресу, якій висвітлюються питання інклюзивної освіти?

- а) виписую усі газети і журнали, де висвітлюються питання інклюзії;
- б) виписую лише журнали з корекційної педагогіки;
- в) зовсім не виписую.

4. Чи маєте Ви інформацію про наявність в університетській бібліотеці літератури з проблем інклюзії?

- а) маю повну інформацію;

- б) маю часткову інформацію;
- в) не маю інформації.

5. Як часто Ви користуєтесь наявною в університетській бібліотеці літературою з проблем інклюзії?

- а) часто користуюсь;
- б) рідко користуюсь;
- в) не користуюсь.

Блок питань «Електронні ресурси»

1. Чи маєте Ви доступ до мережі Інтернет удома і в університеті?

- а) маю в будь-який час;
- б) інколи маю;
- в) не маю.

2. Яким сайтам Ви віддаєте перевагу у мережі «Інтернет»?

- а) сайтам, де представлено матеріали для самопідготовки з інклюзивної освіти;
- б) різним, залежно від інтересів;
- в) розважальним.

3. Чи є у Вас електронна бібліотека з інклюзивної освіти, яка вона за обсягом і як часто поповнюється її фонд?

- а) маю значний обсяг електронних підручників, журналів і статей, які постійно поповнюю;
- б) маю незначний обсяг електронних підручників, журналів і статей, які інколи поповнюю;
- в) немає.

4. Як часто і якими засобами Ви обмінюєтесь електронною інформацією з питань інклюзивної освіти зі своїми однокурсниками?

а) часто обмінюємося файлами через електронну пошту або зйомні носії (флешка, диск);

б) інколи обмінюємося файлами через електронну пошту або зйомні носії (флешка, диск);

в) зовсім не обмінюємося.

5. Чи користуєтесь Ви фотоапаратом або мобільним телефоном для поповнення інформаційних ресурсів із проблем інклюзивної освіти і як часто?

а) часто поповнюю інформацію за наявності фотоапарата чи мобільного телефону;

б) інколи поповнюю інформацію за наявності фотоапарата чи мобільного телефону;

в) ніколи.

Блок питань «Оброблення інформації»

1. Чи сортуєте Ви здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти і яким чином?

а) сортую інформацію у спосіб рубрикації папок;

б) скидаю всю інформацію до однієї папки;

в) ні.

2. Чи аналізуєте Ви здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти в який спосіб?

а) аналізую критично;

б) звертаю увагу лише на новинки;

в) ні.

3. Які труднощі виникають при осмисленні здобутої Вами інформації з проблем інклюзивної освіти?

а) ніяких;

- б) інколи трапляються незрозумілі поняття;
- в) майже все незрозуміло.

4. Чи потребуєте Ви кваліфікованої допомоги, щоб якісно обробити здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) ні, я самостійно і якісно обробляю інформацію;
- б) так, інколи, якщо трапляється надто складна інформація;
- в) так, завжди.

5. Чи здатні Ви творчо переосмислити здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти й практично її застосувати у навчальній і дослідницькій роботі?

- а) так;
- б) почасти;
- в) ні.

Інтерпретація результатів анкетування

Якщо майже всі Ваші відповіді складаються з варіантів «а», то Ви маєте активну інформаційну мобільність; з «а» і «б» – ситуативну; з «б» і «в» – пасивну.

**Тести для самооцінки майбутніми вчителями початкових класів
рівнів сформованості інклюзивно-педагогічних умінь**

Шановний студенте, будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал рівня сформованості інклюзивно-педагогічних умінь (3, 2, 1) за кожним із пунктів їх шкал.

Шкала вмінь	Рівні		
	високий	середній	достатній
<i>Шкала І. Гностичні вміння:</i>			
1. Вивчати навчально-програмну документацію, що визначає цілі інклюзивного навчання			
2. Здобувати нові знання, систематично поповнювати і приводити їх у мобілізаційну готовність для успішного виконання інклюзивно-педагогічних завдань.....	3	2	1
3. Досліджувати інформацію про розвиток педагогічних технологій у сучасній інклюзивній освіті та використовувати зібрані дані у навчально-виховному процесі інклюзивної початкової школи.....	3	2	1
4. Вивчати інноваційну систему методів, форм і засобів інклюзивного навчання, досліджувати можливості їх застосування у навчально-виховному процесі інклюзивної початкової школи.....	3	2	1
5. Діагностувати творчий потенціал учнів, вивчати їхні психологічні та соціально-педагогічні			

особливості.....	3	2	1
6. Визначати вікові та індивідуальні особливості учнів, зону актуального та найближчого розвитку, рівень навченості, навчальних можливостей.....	3	2	1
7. Оцінювати, аналізувати та прогнозувати успіхи і недоліки власної діяльності та особистості.....	3	2	1
8. Перебудовувати свою діяльність згідно з вимогами часу та індивідуальними особливостями учнів.....	3	2	1
	3	2	1
<i>Шкала II. Проектувальні вміння:</i>			
1. Скласти перспективний план вивчення матеріалу в цілому, кожної теми і кожного уроку, орієнтуючись на особистість учня, його мотиви, пізнавальні інтереси, здібності....	3	2	1
2. Моделювати систему навчальної та виховної роботи, індивідуальну траєкторію розвитку дитини, проект уроку, заняття.....			
3. Відбирати навчальний матеріал, що передбачає розвиток і формування системи знань і творчих здібностей учнів.....	3	2	1
4. Підбирати об'єкти праці у контексті мети і завдань заняття, їх навчальної і практичної спрямованості, суспільно-корисної значущості та розвитку суб'єктивної творчості учнів.....	3	2	1

<p>5. Прогнозувати результативність інноваційних форм і методів інклюзивного навчання, передбачити можливі труднощі і шляхи їх подолання у навчально-виховному процесі.....</p>	3	2	1
<p>6. Проектувати авторську систему інклюзивної діяльності.....</p>	3	2	1
<p>3</p>	3	2	1
<p><i>Шкала III. Конструктивні вміння:</i></p>			
<p>1. Конструювати структуру уроку (заняття) різних типів у різних класах (групах), добирати ефективні методи та прийоми роботи, використовувати сучасні педагогічні технології.....</p>	3	2	1
<p>2. Формувати у школярів суспільно-значимі мотиви навчально-трудової діяльності, інтересу і творчого ставлення до неї, прагнення до професійного самовизначення.....</p>	3	2	1
<p>3. Використовувати знання і досвід учнів для розвитку у них пізнавальної самостійності, трудової активності, творчого мислення.....</p>	3	2	1
<p>4. Навчати школярів наукової організації і культури праці.....</p>	3	2	1
<p>5. Виховувати в учнів сумлінне ставлення до праці, дбайливе й раціональне використання матеріалів, інструментів і обладнання, особисту відповідальність за виконання трудових завдань.....</p>	3	2	1
<p>6. Розвивати естетичний смак, креативні здібності учнів, прагнення до</p>	3	2	1

самореалізації.....	3	2	1
<i>Шкала IV. Комунікативні вміння:</i>			
1. Налагоджувати контакт з учнями, колегами, батьками, володіти прийомами педагогічної техніки.....	3	2	1
2. Помічати та схвалювати успіхи й досягнення вихованців, використовувати вербальну оцінку, засоби морального заохочення, аналізувати свої успіхи і недоліки, діяльність учнів.....	3	2	1
3. Розкривати систему перспективних маршрутів розвитку колективу й особистості кожного учня та зв'язки майбутньої діяльності із далекими перспективами.....	3	2	1
4. Озброювати методами досягнення поставлених цілей і вселяти надію кожного учня на успіх.....	3	2	1
5. Створювати творчу атмосферу на кожному уроці.....	3	2	1
6. Коригувати точку зору учня, його позицію шляхом розкриття перед ним справжніх цінностей і цілей, аргументуючи їх значимість реальними фактами.....	3	2	1
7. Організовувати інклюзивно-педагогічну діяльність на засадах педагогіки співпраці.....	3	2	1
<i>Шкала 5. Організаторські вміння:</i>			
1. Пред'являти навчально-виховну інформацію			

<p>відповідно до інклюзивних умов перебігу педагогічного процесу та формувати навички самостійної роботи з навчальними посібниками, довідковою літературою, технічною документацією, пізнавальними журналами тощо.....</p>			
<p>2. Використовувати різні інноваційні методи навчання, у тому числі й розмаїття засобів наочності і технічних засобів навчання та організувати діяльність учнів з творчого проектування засобів наочності.....</p>	3	2	1
<p>3. Організувати колективну й групову роботу учнів.....</p>	3	2	1
<p>4. Використовувати різні інноваційні форми і методи залучення учнів до навчальної, трудової, творчої та суспільно корисної діяльності.....</p>	3	2	1
<p>5. Організувати колективну, групову та індивідуальну діяльність і взаємодопомогу учнів, вплив колективу на окремих учнів.....</p>	3	2	1
<p>6. Організувати власну діяльність, пов'язану з виконанням педагогічних завдань, плануванням і здійсненням навчально-виховного процесу в умовах освітньої інклюзії.....</p>	3	2	1
<p>7. Організувати власний час, доцільно розподіляти час уроку або заняття, поєднувати різні види навчальних завдань.....</p>			
<p>8. Забезпечити контроль за роботою учнів, знати і вдало використовувати критерії та норми оцінювання навчальних досягнень, вести документацію.....</p>	3	2	1
	3	2	1

	3	2	
--	---	---	--

Оброблення результатів тестування

Підрахуйте, будь ласка, кількість фактично набраних балів та поділіть їх на максимально можливу кількість балів (105). Наприклад, $90 : 105 = 0,86$. Якщо Ви відчуваєте, що Ваша самооцінка дещо завищена, то фактично набрану суму балів зменште на 9 балів, і, навпаки, якщо занижена, додайте до неї ще 9 балів. Наприклад: $90 - 9 = 81 : 105 = 0,77$; $90 + 9 = 99 : 105 = 0,94$.

Якщо коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,33 до 0,55, то Вам властивий репродуктивний рівень; від 0,56 до 0,77 – адаптивний рівень; від 0,78 до 1,0 продуктивний рівень інклюзивно-педагогічних умінь.

Тести для діагностики ступеня гуманності способів розв'язання майбутніми вчителями початкових класів педагогічних ситуацій в умовах інклюзивної освіти

Шановний студенте, перед Вами – 12 типових педагогічних ситуацій, що трапляються у навчально-виховному процесі інклюзивної початкової школи. Ознайомившись із їх змістом, із числа запропонованих варіантів можливого реагування на кожну з них необхідно обрати лише один у спосіб його підкреслення.

Ситуація 1.

На уроці під час пояснення нового матеріалу вчитель помітив, що учні передають один одному записки. Як йому слід зреагувати на це?

А. Суворим зауваженням припинити такі дії школярів.

Б. Припинити пояснення і надати дві хвилини, щоб учні змогли висловити у записках свої думки.

В. Підняти записку, прочитати її перед усіма та присоромити учнів.

Г. Продовжити пояснення, ніби нічого і не сталося.

Ситуація 2.

У класі зав'язалася бійка між двома учнями. Що має зробити вчитель?

А. Схопити обох учнів за руки і висловити своє негативне ставлення до їхніх дій, обізвавши їх бешкетниками, хуліганам.

Б. Спокійно спостерігати за бійкою і дочекатися, хто кого перемає.

В. Обняти одного, а потім другого за бійку і сказати їм на вухо щось приємне і заспокійливе.

Г. Закликати учнів негайно припинити бійку, погрожуючи поставити у щоденнику негативну оцінку за поведінку.

Ситуація 3.

На перерві до класу завітала мама учня з психофізичними вадами і поскаржилася на школяра, який нацьковує своїх товаришів проти її дитини. Яка лінія поведінки вчителя у спілкуванні з мамою?

А. Має піднятися із-за столу і попросити маму вийти у коридор для подальшої розмови, аби учні не були її свідками.

Б. Доброзичливо привітатися і пообіцяти скоригувати поведінку цього школяра.

В. Не звертати уваги на скаргу і продовжити свою роботу.

Г. Запропонувати звернутися зі скаргою не до вчителя, а до батьків цього школяра.

Ситуація 4.

У класі є учень, який сильно заїкається і діти не пропускають нагоди покепкувати над ним під час усного опитування. Якими мають бути дії вчителя?

А. Опитувати його ізольовано від усього класу.

Б. Попросити його надати письмові відповіді на запитання.

В. Намагатися частіше ставити йому запитання, щоб скоригувати його мовлення.

Г. Вжити покаральні заходи до учнів, які кепкують.

Ситуація 5.

На уроці один із обдарованих учнів опинився у стані емоційного вибуху через те що, інший учень втрутився до його творчої роботи. Як має зреагувати на це вчитель?

А. Підтримати його переживання, дочекатися миті його заспокоєння й разом обговорити ситуацію.

Б. Переконати, що не варто так емоційно реагувати на це, бо робота має лише суб'єктивну цінність.

В. Зробити зауваження учню, який втрутився до його роботи, присоромивши його.

Г. Проігнорувати цю ситуацію, зробивши вигляд, що нічого не сталося.

Ситуація 6.

Під час уроку один із педагогічно занедбаних учнів вжив ненормативну лексику. Як має зреагувати на це вчитель?

А. Висловити своє обурення щодо такої комунікативної поведінки.

Б. Провести з учнями бесіду про історію ненормативної лексики й наголосити на недоцільності її вживання.

В. Зробити вигляд, що ніхто не почув лихослів'я.

Г. Вигнати учня з класу, і сказати, щоб наступного дня на заняття не приходив без батьків.

Ситуація 7.

На уроці один з учнів проігнорував вказівки вчителя, зробив усе по-своєму, не виправляє допущених помилок. Якою має бути поведінка вчителя щодо нього?

А. З'ясувати мотиви його впертості і застосувати звичні адміністративні заходи, не втрачаючи часу на розмову з ним.

Б. Намагатися переконати його, налаштувати толерантний діловий контакт.

В. Спробувати вплинути на нього через актив класу та авторитетних учнів.

Г. Поміркувати, чи не є це наслідком якихось педагогічних помилок, і з'ясувати у чому правий чи не правий цей учень.

Ситуація 8.

Учителю довелося почути дискусію між педагогами щодо ефективності навчання в інклюзивному класі. Який із наведених аргументів слід обрати?

А. «Щоб учень успішно працював на уроці, необхідно підходити до нього індивідуально, враховуючи його характер і темперамент, нахили і здібності, поважати його особистість».

Б. «Усе це дрібниці. Головне домогтися, щоб учень все вчасно і якісно виконував, то що йому доручено».

В. «Успіху у навчанні можна досягнути у тому випадку, якщо учні довіряють учителю, поважають його».

Г. «Найкращі стимули у навчанні – це чіткі вказівки і вимоги вчителя, поєднані з об'єктивною оцінкою праці учня».

Ситуація 9.

Один із учнів розчарувався своїми навчальними успіхами і звернувся до вчителя з питанням чи вдасться йому наверстати упущене. Що вчитель має йому відповісти?

А. Висловити аргументовані сумніви, наголосивши на його особистісних недоліках.

Б. Наголосити на його потенційних здібностях, уселивши надію на успіх.

В. Запропонувати разом обговорити причини неуспішності та шляхи досягнення успіхів у навчанні.

Г. Запропонувати після уроків додатково позайматися під керівництвом учителя.

Ситуація 10.

Один із учнів із психофізичними вадами заявив учителеві, що той недолюблює його. Що вчитель має йому сказати на це?

- А. Запитати, у чому це виявляється?
- Б. Переконати, що однаково любить усіх дітей у класі.
- В. Аргументувати, чому саме недолюблює.
- В. Сказати, що йому не подобається його заява.

Ситуація 11.

Один із обдарованих учнів повідомив учителеві, що не має бажання працювати у парі з учнем із затримкою психічного розвитку. Як учитель має зреагувати на це?

- А. Пояснити, що це дуже важливо учневі із затримкою психічного розвитку для успішності його навчання, наказати працювати разом.
- Б. З'ясувати із ким би з учнів, які мають особливі освітні потреби, він хоче працювати разом і задовольнити це бажання.
- В. Наголосити на позитивних особистісних якостях учня із затримкою психічного розвитку і попросити не покидати його наодинці з навчальними проблемами.
- Г. Сказати, що відтепер він має працювати лише індивідуально.

Ситуація 12.

Під час навчальної гри учні інклюзивного класу посварилися за те, щоб отримати бажану роль. Як усунути цей конфлікт?

- А. Примусово надати кожному учневі ролі.
- Б. Організувати міні-кастинг на краще виконання ролей.
- В. Припинити гру і продовжити навчання у традиційний спосіб.
- Г. Вибірково переконати учнів, що вони не здатні якісно виконати бажану роль.

Оцінка результатів тестування

Вибір студентом того чи іншого із запропонованих варіантів реагування на педагогічну ситуацію оцінюється в балах згідно з ключем, поданого у таблиці. Праворуч по горизонталі цієї таблиці вказано порядкові номери педагогічної ситуації, а ліворуч по вертикалі – маркування літерами варіантів реагування на ці ситуації. У комірках розташовано відповідні оцінки.

Ключ оцінки тестових завдань

Варіант	<i>№ з/п ситуації</i>											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А	2	2	4	5	5	3	1	5	1	4	3	2
Б	5	1	5	2	4	5	4	1	5	5	4	5
В	1	5	1	3	2	2	3	4	4	1	5	3
Г	4	3	2	1	1	1	5	2	3	2	1	1