

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Кафедра теорії і методики початкової освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему:

**«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО
НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»**

студентки 2 курсу 61М2-ПО групи
Навчально-наукового інституту
педагогіки і психології

спеціальності 013 Початкова освіта
освітньої програми «Початкова освіта»
Загребельної Таїсії Борисівни.

Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри теорії і
методики початкової освіти

Зенченко Т.Ф.

Національна шкала _____

Кількість балів ___ Оцінка ECTS ___

Члени комісії:

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ФАКТОРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	8
1.1 Потреба модернізації системи підготовки майбутніх вчителів початкової освіти для роботи в інклюзивному освітньому середовищі ...	8
1.2. Поточний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та його вплив на підготовку вчителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти.....	19
1.3. Актуальні стратегії формування професійної компетентності вчителів початкової школи для успішного здійснення навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	28
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	35
2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами.....	35
2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами.....	39
Висновки до другого розділу.....	44
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	46
3.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами.....	46
3.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами: практичний аспект.....	51
3.3. Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження.....	60
Висновки до третього розділу.....	70
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ.....	82

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реформування й сучасна модернізація освіти, які відбуваються в суспільстві, що переживає трансформації, потребують відповідності цивілізаційним викликам. Один із таких викликів виникає у забезпеченні доступу дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища та якісної освіти. У рамках реформування освітньої системи України, включаючи інклюзивну парадигму в Новій українській школі, особливо увага приділяється освітній підтримці та факторам адаптації навколишнього середовища. Це викликало суспільний попит на підготовку педагогічних кадрів, які були здатні швидко та якісно впроваджуватися у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Одночасно виявилось, що педагоги не мають достатньої можливості до роботи в умовах інклюзивної освіти.

На сучасному етапі суттєво розвивається та якісно вдосконалюється освіта для дітей із особливими освітніми потребами, що регламентується такими законодавчими документами міжнародного та національного рівнів: Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Закон України «Про дошкільну освіту» (2021), Концепція розвитку інклюзивної освіти (2023), Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (Інструктивно-методичні рекомендації) (2015), Закони України «Про освіту» (2022), «Про вищу освіту» (2023), Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2023) тощо.

Проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх інтеграція в загальноосвітнє середовище досліджувалися такими вченими, як В. Бондар, В. Ляшенко, А. Савченко. Ці дослідники переконані, що інклюзивна освіта для дітей з порушеннями розвитку повинна бути рівною освітою, яка підтримує дітей без особливих потреб. Розвиток системи спеціальних навчальних закладів, методики ранньої діагностики психічного розвитку дітей, дослідження представлено в роботах учених Л. Виготського, А. Венгера, Г. Костюка. У дослідженнях вченими розкрито «основні положення щодо

особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку та різних категорій, висвітлено механізм формування соціальної та комунікативної активності у дітей із сильнішими психофізичними порушеннями» [8].

Дослідники звертають увагу на «підготовку педагогічних кадрів для ефективної роботи в інклюзивній освіті. В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Лозова та інші, розглядають питання професійної підготовки педагогів. А. Колупаєва, В. Синьов, В. Бондарь, А. Шевцов, В. Зарецький та інші досліджують готовність педагогів до професійної діяльності з дітьми з особливими потребами в здоров'ї» [37].

Незаперечним фактом є те, що проблема підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є складною і має багато аспектів. Зарубіжні вчені, такі як Ph. Jones, E.- H. Mattson, D. Rodrigues, досліджують питання підготовки педагогів до організації інклюзивного навчання і вказують, що обмін досвідом з колегами є основним компонентом такої підготовки. Наприклад, Д. Родрігес розглядає модель постійного навчання педагогів, яка покращує вдосконалення їх професійних навичок у контексті інклюзивної практики.

Аналіз теоретичних джерел з психолого-педагогічної та соціальної літератури підтвердив важливість впровадження інклюзії в освітню діяльність школи показав, що вчені дедалі більше звертають увагу на пошук шляхів оптимізації цього процесу. Оскільки традиційна загальна педагогічна підготовка фахівців не забезпечує достатніх навичок для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, багатьом педагогам бракує мотивації для такої роботи, вони відчувають страх і бажають уникнути цього завдання.

Варто зауважити, що інклюзивна освіта не має на меті знищення існуючої системи спеціальної (корекційної) освіти, а натомість поставити перед собою завдання об'єднати, перетинаючи та взаємодіючи, раніше відокремлені системи загальної та спеціальної освіти. Оскільки діти з особливими освітніми потребами мають можливість вибору навчального закладу, кожен педагог повинен мати певний рівень інклюзивної компетентності як необхідної складової його професійної кваліфікації.

Педагогічним працівникам освітніх закладів необхідно володіти основами корекційної педагогіки та спеціальної психології, мати розуміння особливостей психофізичного розвитку дітей, а також володіти методиками навчання, технологіями організації освітнього та реабілітаційного процесу. Існує низка невідповідностей, подолання яких становитиме істотний теоретичний і практичний інтерес. Зокрема, виникає потреба у розв'язанні суперечностей теоретичного та методичного характеру, а саме:

- інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти та відсутністю належно підготовлених педагогів для роботи з такими дітьми;

- новою парадигмою вищої педагогічної освіти, спрямованою на підготовку компетентного фахівця початкової освіти, та недостатнім рівнем підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання дітей із особливими потребами в умовах інклюзивної освіти;

- необхідною освітньою практикою у висококваліфікованих фахівцях, що володіють розгорнутою інклюзивною компетентністю, та традиційним змістом професійної підготовки вчителів початкових класів.

Отже, необхідність розв'язання означених суперечностей, об'єктивна потреба й соціальна значущість процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання учнів із особливими потребами, недостатня теоретична і практична розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: **«Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими потребами»**.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання дітей із особливими освітніми потребами в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз джерельної бази щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

2. Визначити критерії та показники підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання дітей із особливими потребами.

3. Розробити діагностичну програму визначення підготовленості майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями із особливими потребами.

4. Окреслити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання дітей із особливими потребами та експериментально перевірити їх ефективність.

5. Розробити навчально-методичне забезпечення щодо підготовки майбутніх учителів до навчання дітей із особливими потребами у початковій школі.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з особливими потребами.

Предмет дослідження – процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими потребами.

На різних етапах дослідної роботи з метою розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези було використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні* – вивчення наукової літератури, нормативних та інструктивних документів з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми, визначення педагогічних умов у підготовці майбутніх учителів початкових класів до навчання дітей із особливими потребами; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, що дало змогу охарактеризувати понятійно-термінологічний апарат, виокремити основні компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розробити професіограму підготовки майбутніх учителів початкових класів у визначеному напрямі, виокремити критерії та показники відповідної готовності майбутніх учителів початкової школи;

– *емпіричні* – спостереження, бесіди, анкетування, вивчення продуктів діяльності студентів, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду з метою вивчення результатів навчальної діяльності студентів; педагогічний експеримент (діагностичний, формувальний та контрольний етапи),

– *математичні та статистичні методи* – порівняльні методи, кількісний та якісний аналіз використовували для перевірки достовірності результатів дослідження і визначення ефективності впровадження розробленого навчально-методичного забезпечення.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2022 – 2023 років і передбачало кілька етапів науково-педагогічного пошуку: теоретично-пошуковий, констатувально-пошуковий, формувальний етапи. Дослідно-експериментальну роботу було проведено в школі I-III ступенів №111 ім. С.А.Ковпака: 25 студентів експериментальної групи (ЕГ) та 25 студентів контрольної групи (КГ). Респондентами також були 7 вчителів початкової школи та 8 учнів початкової школи з особливими освітніми потребами.

Практичне значення дослідження полягає розробленні діагностичної програми визначення підготовленості майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями із особливими потребами, професіограми вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях, круглих столах та педагогічних читаннях різного рівня (міжнародних, всеукраїнських, регіонального рівня), відображено в фаховій публікації: Загребельна Т., Зенченко Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими потребами. Наукові записи Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип . 3. 2023. С. 458-467.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 93 сторінки, з них 72 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел подано 80 найменувань (із них 11 – іноземною мовою) на 7 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ФАКТОРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1 Потреба модернізації системи підготовки майбутніх вчителів початкової освіти для роботи в інклюзивному освітньому середовищі

В Україні реформування освітньої системи відбувається відповідно до соціальних змін і пріоритетів сучасності, які гарантують кожній дитині право отримати освіту, відповідну її пізнавальним можливостям. У законодавстві нашої країни визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання в загальноосвітніх закладах у своєму місці проживання. Тому на сучасному етапі розвитку освіти в Україні велике значення набуває інклюзивна освіта, яка передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками та в освітньому середовищі.

Результатом цього процесу є накопичення та аналіз знань про спільне навчання цих дітей з дітьми, які мають нормальний розвиток. Це дає змогу узагальнити педагогічний досвід, вивчити закономірності та особливості організації та впровадження інклюзивної освіти в Україні. Зазначений процес «процес дав вагомий досвід модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом впровадження нових організаційних форм їх навчання, виховання і розвитку, що наразі демонструє Нова українська школа. Очевидними стають імперативи державної політики у сфері освіти – якість, доступність, особистісно-орієнтована модель освіти, педагогіка партнерства» [38].

Інклюзивна освіта, як явище, привертає увагу дослідників, які займаються визначенням ефективних стратегій її впровадження, як соціальний та освітній феномен. У довідниковій літературі цей феномен розглядається «як цілесне явище, враховуючи його сутність та досвід, що показує повноту соціальної

влади та ознаку, що робить її необхідним елементом сучасної соціальної реальності» [29].

Складники структури інклюзивної освіти, як соціального явища, включають такі елементи:

– «основні цінності інклюзивної освіти, як рівність, право, участь, повага до різноманітності, спільнота, стійкість розвитку, ненасильство, довіра, чесність, мужність, радість, співчуття, любов, надія/оптимізм, краса» [18];

– принципи інклюзивної освіти, які включають еволюційність і поетапність розвитку інклюзивної практики, системність змін в освітньому загалом, рівну цінність для всіх учнів та педагогів, доступ до якісної освіти для всіх учнів, партнерство всіх учасників освітнього процесу, презумпцію компетентності кожної дитини;

– акцент на знання та уміння дитини, на її сильні сторони, замість фокусування на порушеннях та недоліках;

– принцип взаємодії та підтримка всіх учнів; дотримання соціальної моделі розуміння інвалідності та ін.;

– «суб'єкти інклюзивного освітнього простору, включаючи учнів, які навчаються в закладах освіти з інклюзивною формою навчання (діти з особливими освітніми потребами та нормальним рівнем розвитку дітей), педагогів, психологів, адміністрацію та інших працівників закладів освіти, а також сам інклюзивний освітній простір;

– соціальні ресурси, які включають творчу та професійну енергію педагогів, громадських організацій, батьківських спільнот закладів вищої освіти, бізнесу, які мають великий потенціал і потребують розпаковки» [7].

Останнім часом за допомогою зусиль Міжнародного Фонду «Відродження», Всеукраїнського Фонду «Крок за кроком» та інших освітніх установ і громадських організацій, інклюзивна освіта пройшла етап інституціалізації. Це означає, що вона стала організованою освітньою системою зі своєю методологією, цінностями та механізмами реалізації ідей інклюзії в освіті.

Один зі способів розвитку інклюзивної освіти як соціального та освітнього явища виникає у підготовці фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Для проведення досліджень щодо підготовки цих фахівців враховували декілька аспектів: «інклюзивна освіта як соціальний та освітній феномен, інклюзивне навчання як система освітніх послуг, інклюзивна педагогіка як наука (педагогічний підхід), що розвиває компетентність у сфері інклюзивного навчання, а також фахову підготовку студентів у вищих навчальних закладах» [19].

Враховуючи це, як основні методологічні засади нашого дослідження, ми використали кілька методологічних підходів, таких як цивілізаційний, синергетичний, освітній, системний і соціодинамічний. Ці підходи використовуються у фундаментальних і прикладних дослідженнях і взаємодіють між собою, що дозволило нам провести системний аналіз детермінант модернізації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти. Крім того, ці підходи допомогли нам відзначити підготовку фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в комплексному ключі.

Цивілізаційний підхід дає змогу встановити налагодження підготовки фахівців зі спеціальної освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи належність України до певної цивілізації та спираючись на існуючі в ній стандарти такої підготовки.

Усвідомлення Україною своєї цивілізаційної ідентифікації та місця у світовому просторі демонструє визначення її цивілізаційного статусу та розроблення оптимальної моделі соціального та економічного розвитку. За А. Тойнбі, переможцем цивілізаційних змагань ХХ століття є західно-християнська (європейська) цивілізація, яка пропонує найбільш ефективну соціально-економічну модель світу. Сучасна європейська модель суспільного устрою проявляється як «динамічна, ефективна та відносно гуманна до людини, що пояснює її поширення по всій планеті в наш час» [33].

Л. Залізник наголошує, що «ухвалення Україною європейських цінностей під час періоду незалежності пояснюється не лише перевагами цих цінностей, але й давньою приналежністю Русі-України та козацької України до Європи, яка охоплює не лише географічний, але й цивілізаційний аспект цього поняття. Помаранчева революція 2004 року та Євромайдан 2014 року стали символами перемоги європейських цінностей українським суспільством. Вони переконливо довели помилковість тверджень про припущене тяжіння України до євразійської цивілізації. Соціологічні дослідження свідчать, що громадяни України спрямовані на життєві, культурні та ідеологічні стандарти Європи» [28].

«Україна ідентифікує себе, насамперед, як європейська держава. Це визначено її історичним минулим, географічним становищем, її належністю до культурних традицій європейської цивілізації, демографічним складом населення, можливостями економічних зв'язків з країнами Європи. Але Україна стикається з труднощами, що впливають з її невизначеного стану держави, яка поступово виходить зі сфери євразійських впливів, але яка ще не увійшла повноцінним членом у коло європейських країн» [22].

Вітчизняні науковці провели порівняльне дослідження шкільних реформ, які відбулися в країнах Європейського Союзу (ЄС) протягом останніх п'ятдесяти років. Це дослідження дає підстави для підтвердження того, що головними та напрямковими факторами цих реформ є:

- подальша демократизація шкільної освіти, спираючись на принцип егалітаризму. Принцип забезпечує забезпечення рівних прав на якісну освіту для всіх громадян, незалежно від їх соціального походження, статі, здібностей та можливостей;

- удосконалення механізмів управління і фінансування систем шкільної освіти, стандартизація шкільної освіти, європеїзація шкільної освіти – реформи спрямовані на міждержавне узгодження функціонування освітніх систем країн-учасниць ЄС, розбудова європейського освітнього простору [22];

В умовах суспільних трансформацій, пов'язаних із рухом України до ЄС, реформування і модернізація освіти мають особливе значення. Ці процеси вимагають відповідності української освіти європейському освітньому простору та цивілізаційним викликам. Одним із таких викликів є забезпечення доступу до загальноосвітнього простору та якісної освіти для дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. З урахуванням цих факторів реформування освіти в Україні на сьогоднішній день пов'язують із задоволенням освітніх потреб, інтересів та розвитку особистості кожного громадянина суспільства, зокрема осіб з інвалідністю. Це можливо лише шляхом впровадження освітньої інклюзії.

Важливі тенденції розвитку сучасної освіти, визначені В. Огнев'юком, включають «обов'язковість, доступність і масовість освіти» [50].

Отже, розгляд інклюзивної освіти в Україні в умовах суспільних трансформацій, пов'язаних з рухом до Європейського Союзу, у контексті відповідності європейському освітньому простору та сучасним тенденціям реформування загальної середньої освіти в країнах ЄС (забезпечення рівного доступу, інтеграції, справедливості), що дозволяє виокремити цивілізацію. детермінанти. Ці детермінанти полягають у розумінні інклюзивної освіти як відповіді на цивілізаційні виклики, пов'язані з ідентифікацією України як європейської держави та прийняттям європейських цінностей у сферу забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту в загальноосвітньому просторі.

Важливими є й інші методологічні підходи, зокрема синергетичний і освітній. Синергетика та освітологія обидва розвивають системи зі зворотним зв'язком і досліджують механізми розвитку та становлення нових освітніх структур шляхом руйнування старих, замість фокусування на процесах стабілізації. Тому синергетичний підхід є найбільш доцільним для дослідження інклюзивної освіти з позиції освіти - нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти в Україні. Синергетика виступає одним із методологічних принципів, після чого в клітинному освітньому процесі ефекти

синергетики спостерігаються саме через цілеспрямовану взаємодію. Освітологія як науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти дозволяє проаналізувати розвиток освіти дітей з психофізичними порушеннями в її інституційному становленні з урахуванням взаємовпливів та взаємозв'язків з іншими сферами життєдіяльності суспільства.

Наукові освітні дослідження свідчать про суттєві зміни у змісті поняття «освіта» протягом останніх років [44]. Аналіз генезису цього терміну показує, що він уперше з'явився у вітчизняному педагогічному словнику лише у XVIII столітті для визначення розвивального та виховного впливу навчання на особистість. Протягом тривалого часу поняття "освіта" використовувалося як синонім до поняття "виховання". Згодом його пов'язали з навчанням, підкреслюючи його формувальний вплив на особистість [52].

Відтак, в сучасних уявленнях поняття «освіта» має різноманітні контексти: «вона розглядається як цінність (державна, суспільна, особистісна); система різних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; результат на різних рівнях; соціокультурний феномен; а також як соціальний інститут, що має великий вплив на свідомість суспільства» [67].

Проведення активних реформ у сфері інклюзивної освіти в рамках Нової української школи працює про те, що наше суспільство наближається до розуміння освіти в контексті освіти. У 2017 році прийняттям Закону України «Про освіту» в освітньому законодавчому полі закріплено такі поняття, як «індивідуальна програма освітньої траєкторії», «індивідуальний розвиток», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами», «розумне пристосування» та «інклюзивне навчання» [30]. Це свідчить про те, що українська держава здійснює активні заходи щодо реформування системи освіти та реалізації принципів інклюзії. Відповідно до Закону України «Про освіту», поняття «особа з особливими освітніми потребами» є особою, «яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в цьому освітньому процесі з плановим забезпеченням її права на освіту» [26].

Сучасні науково-методичні видання [13] надають класифікаційні ознаки для визначення категорій дітей з особливими освітніми потребами:

I. Порушення психофізичного розвитку:

діти, які мають порушення розвитку: інтелектуальні порушення; порушення зору; порушення слуху; порушення опорно-рухового апарату; порушення мовлення; складні порушення психофізичного розвитку; діти, які мають захворювання: такі, які потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом, у тому числі із встановленим електрокардіо стимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроями; такі, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ.

II. Особливості навчальної діяльності:

діти, які можуть зіштовхуватися з труднощами у навчальній діяльності: дислексія, дискалькулія;

обдаровані діти: здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів.

III. Особливості встановлення контактів із соціальним середовищем:

діти, які мають первазивне (наскрізне) порушення розвитку: розлади аутистичного спектра.

IV. Особливості, зумовлені впливом соціального середовища:

діти, які: потребують підтримки у навчанні, що пов'язана з проживанням на тимчасово окупованій території або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту; здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин [46].

Особливу увагу привертають діти з порушеннями психофізичного розвитку та діти, у яких спостерігаються особливості навчальної діяльності, пов'язані з труднощами у навчанні та встановлені контакти із соціальним середовищем, серед усіх категорій дітей з особливими освітніми потребами [61].

Отже, дослідження інклюзивної освіти з позиції освіти, що є сучасним науковим напрямком у вивченні освіти, дозволило виділити освітні фактори, які починаються тим, що запровадження інклюзивної парадигми в освіті передбачає сприйняття інклюзивної освіти як цінності: на рівні держави, суспільства та особистості. Це вимагає внесення змін у зміст професійної діяльності фахівців зі спеціальної освіти та їх підготовку в установах вищої освіти.

На сучасному етапі модернізації освітньої системи для осіб з порушеннями психофізичного розвитку встановлено нову педагогічну систему – систему інклюзивної освіти. Ця система включає різні компоненти, такі як освітні заклади, управління, зміст і процес навчання, педагогічні кадри, навчальні матеріали, фінансування та ін.

Відповідно до вимог системного підходу Т. Дмитренко, В. Сластьонін, І. Дмитрієва та інші, систему інклюзивної освіти розглядають як цілісний комплекс компонентів.

Ці компоненти включають:

1. Учні з нормотиповим рівнем розвитку та учнів з особливими освітніми потребами, вчителів, асистентів вчителів, вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, практичних психологів, соціальних педагогів та інших фахівців, які працюють з дітьми з порушеннями розвитку.

2. Підсистем науково-методичних знань (теорій, концепцій, методик, дидактичних умов).

3. Змісту і технологій професійної діяльності фахівців в умовах інклюзивного навчання.

4. Підсистем нормативного, економічного і технічного забезпечення інклюзивної освіти;

5. Підсистем управління і контролю, забезпечення якості інклюзивної освіти. Згідно з Н. Назаровою, «велике значення має не тільки взаємодія елементів системи, але й їх взаємне сприяння для досягнення кінцевого результату або заданої мети» [47].

Отже, вивчення інклюзивної освіти з використанням системного підходу робить можливим висновок, що успішний розвиток цієї системи залежить від розвитку всіх її компонентів, включаючи підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в контексті інклюзивного освітнього середовища.

Знання про інклюзивну освіту, які складаються в сучасних науково-теоретичних і методичних педагогічних дослідженнях, а також успішна практика спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі всіма однолітками, що мають нормотиповий розвиток, знаходяться у відповідності з певними позиціями, які присутні у світовій освітній системі. На основі аналізу зарубіжних джерел щодо досліджень інклюзивного навчання, його фундаментом є ідеї прагматизму, екзистенціалізму, постмодернізму, феноменології та інших філософських напрямів. Ці теоретико-методологічні принципи є основою для реалізації інклюзивного навчання в зарубіжній педагогіці [9].

Вплив ідей екзистенціалізму в зарубіжних країнах виник у проблемах виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами, після чого сприяв змінам переваг і цінностей у системі освіти. Цей вплив висвітлив «акцент на особистість дитини, переносючи увагу з результату навчання на розвиток її особистості» [39].

Сучасну інтерпретацію прагматизму розглядають як набір активних дій, спрямованих на досягнення практичних результатів та виховання особистості, здатної до активної діяльності. Тому сучасна прагматична педагогіка базується

на урахуванні інтересів та здібностей учнів, орієнтована на їхню ціль та цінність.

Протягом останнього десятиріччя педагоги звернули увагу на постмодернізм як філософський напрям, в якому вони знайшли джерело конструктивних і практичних ідей. Критичну педагогіку називають педагогікою «постмодернізму», і її представники висловлюють гостру критику сучасної школи, включаючи спеціальну освіту, традиційних методів навчання і виховання.

Персоналізм, який є одним із філософських напрямків сучасності, визнає особистість та її духовні цінності як найвищу сутність цивілізації. Цей напрям є також суттю проблеми на розвиток освіти дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки дослідженням французького персоналізму (Е. Муньє), християнського екзистенціалізму (Г. Марсель) та феноменологічної етики (Е. Левінас), проблема "іншого" стала з основної тематики в сучасній філософії. «Персоналісти акцентують увагу на ролі особистісної філософії у вихованні і бачать у ній можливість розвитку особистісних принципів у людині. Велика увага приділяється проблемам особистісного спілкування, які прихильники персоналізму розглядають як мету та сенс людського розвитку» [2].

З погляду філософської антропології, яка є галуззю філософії, що систематично вивчає та обґрунтовує сутність людського розвитку та індивідуальності, проблема людини розглядається як центральна (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, Л. Потрманн). На відміну від екзистенціалізму, філософська антропологія враховує дані природничих і медичних наук, соціології та психології як необхідну передумову для відповіді на філософські питання про сутність людини. Тому в межах цього філософського напрямку дослідники можуть узагальнювати наукові дані про людей з порушеннями психофізичного розвитку, що сприяє глибшому розумінню їх якостей, станів, внутрішнього світу, особливостей життєдіяльності та соціалізації .

Реалізація інклюзивної освіти та підготовка фахівців до неї в українському освітньому середовищі здійснюють цілеспрямований і науково обґрунтований підхід, який базується на сучасних філософських і наукових ідеях. Аналіз філософських концепцій, що служать основою для розвитку сучасних знань про інклюзивну освіту, підтверджує необхідність переосмислення та уточнення наукових принципів, укріплення загальної базової теорії та обґрунтування поліпарадигмальності у формуванні підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами як у дослідницькій, так і освітній практиці. Це передбачає розроблення нових підходів до підготовки фахівців для роботи як у традиційних навчальних закладах, так і в інноваційній системі інклюзивної освіти.

Аналіз філософських концепцій, таких як екзистенціалізм, прагматизм, постмодернізм, феноменологія, персоналізм і філософська антропологія, відкриває нові перспективи підготовки фахівців у сфері спеціальної освіти та розуміння потреб в особливих педагогах, які здатні надавати підтримку дітям із особливими освітніми потребами в навчальних закладах з інклюзивною практикою. Ці філософські визначення дають змогу переглянути підходи до підготовки фахівців і спрогнозувати значення спеціалістів, які знають, як надати підтримку дітям з особливо особливими освітніми потребами в навчальних закладах з інклюзивною спрямованістю.

Отже, аналіз методологічних принципів дослідження окреслює фактори, які впливають на зміни у підготовці фахівців зі спеціальної освіти, і дозволяє побачити наявну підготовку вчителів початкової школи, дає змогу визначити поточний підхід до готовності майбутніх фахівців до освітньої та корекційно-розвивальної діяльності з дітьми з певними відхиленнями в розвитку.

1.2. Поточний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та його вплив на підготовку вчителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти

Для забезпечення якісної підготовки вчителів початкової школи в галузі спеціальної освіти необхідно використовувати сучасні науково-методичні розробки у спеціальній та інклюзивній освіті, відповідні напрями для покращення підготовки фахівців, які будуть ефективно працювати в інклюзивному освітньому середовищі [59].

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні та інших країнах світу зростає значення і якість досліджень, спрямованих на пошук ефективних методів організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Серед дослідників, які займаються цим питанням, можна згадати Віт. Бондар, О. Гноєвська, Е. Данілавичюте, Дж. Деппелер, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Лорман, І. Луценко, Н. Назарова, М. Малофєєв, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Флоріан, Д. Харві, В. Хитрюк, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко, Д. Шульженко та інших. Названі дослідники визначили компоненти підтримки успішного впровадження інклюзивного навчання, так до них належать:

– «розбудова нового соціального мислення, що сприяє позитивному відношенню суспільства до дітей та осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю, а також толерантного ставлення всіх учасників освітнього процесу до спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку разом зі всіма однолітками,

– розроблення пріоритетів державної освітньої політики, спрямованих на забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; вдосконалення нормативно-правової, науково-методичної та фінансово-економічної бази, спрямованої на впровадження інклюзивного навчання;

- створення сприятливого освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами в дошкільних та загальноосвітніх закладах,
- розробка навчально-методичних матеріалів для успішного впровадження інклюзивного навчання,
- залучення сімей до більш відповідального виховання дітей з особливими освітніми потребами та активна участь місцевої громади в реалізації інклюзивної практики,
- підготовка педагогічних кадрів для роботи з такими дітьми в умовах інклюзивного навчання» [6].

Аналіз наукових, методичних і нормативних джерел, пов'язаних із дослідженнями, показав, що сучасна система вищої педагогічної освіти в цілому спрямована на підготовку фахівців, які працюють з дітьми, які мають порушення розвитку і навчаються в загальноосвітніх закладах. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 2 грудня 2005 року № 691 «Про створення умов забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю», було передбачено (п. 5.2) [57] введення дисципліни «Основи корекційної педагогіки» до навчальних планів закладів вищої освіти, які містять підготовку педагогічних працівників, починаючи з навчального року 2006/2007. Прийняття цього закону було обумовлено потребою створити в Україні сприятливі умови для розвитку освіти та забезпечення життєдіяльності осіб з порушеннями розвитку. З метою виконання цього наказу Інститут корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова розробив орієнтовну програму для курсу «Основи корекційної педагогіки» (підготовлений: доктор педагогічних наук, професор В. Синьов). Ця програма передбачала «початкову підготовку педагогічних кадрів з наданням ними знань про особливості розвитку, навчання і виховання дітей з повними порушеннями психофізичного розвитку» [60].

Вчені видали низку навчально-методичних посібників під назвою «Основи корекційної педагогіки», призначених для ознайомлення студентів з особливостями розвитку, навчання та виховання дітей з високими нозологіями.

У вишах, які готують педагогічних працівників, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 рекомендовано впроваджувати навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта». Це рішення прийнято з надання посади Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872, яка затверджує «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України була розроблена навчальна програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти (укладач: д. пед. н., проф. А. Колупаєва) з наданням виконання наказу. Ця програма передбачала вивчення як теоретичних засад інклюзивної освіти, так і методичних аспектів впровадження інклюзивного навчання, таких як курикулум навчального та корекційно-розвивального процесів, диференційоване викладання, інструментарій оцінювання та інше» [56].

Українські науковці та практики внесли значний вклад у розроблення навчально-методичного забезпечення підготовки педагогів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Це стало можливим завдяки реалізації канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2008-2013).

Початок реалізації даного проекту в Україні став можливим завдяки підтримці Канадської агенції з міжнародного розвитку (SIDA) та спільній роботі канадських та українських громадських і державних організацій, зокрема ВФ «Крок за кроком». Проект складався з трьох основних компонентів: «Соціальна політика», «Освіта» і «Громадянське суспільство». У межах компоненту «Освіта» проводилася науково-дослідна робота щодо вивчення проблем організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, управління закладом освіти в контексті інклюзивного навчання.

Монографія А. Колупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» є першим українським дослідженням з інклюзивної освіти, в якому авторка

презентує результати науково-дослідної роботи щодо проблем організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. У монографії розглядається теоретико-експериментальна модель інклюзивної освіти в Україні. У навчально-методичному посібнику «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» (автори Е. Данілавичюте і С. Литовченко) представлено концептуальні завдання проектування педагогічної діяльності в класі з інклюзивною формою навчання, а також особливості планування та реалізації освітнього процесу в інклюзивному середовищі. Цей посібник дає змогу отримати наочний огляд досвіду проектної діяльності експериментальних шкіл, спрямованого на становлення та розвиток інклюзивної практики.

Методичний посібник «Як зробити школу інклюзивною» (автор ненаведений) висвітлює цей досвід, який стає практичним матеріалом для впровадження освітньої інклюзивної практики в Україні [19]. У рамках проекту науковцями та представниками громадських організацій розроблено ряд навчальних курсів та навчально-методичних посібників, які базуються на канадській моделі інклюзивної освіти. Особливий акцент було зроблено на підготовці студентів-педагогів до інклюзивного навчання.

Один із таких посібників «Основи інклюзивної освіти» (ред. А. Колупаєва) виданий для студентів педагогічних спеціальностей і має обсяг 54 години навчання. В ньому представлені теоретико-методологічні, нормативно-правові та організаційно-методичні принципи інклюзивної освіти. Також «розглядаються важливі аспекти, пов'язані з диференційованим навчанням та оцінюванням навчальних досягнень і розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Окрема увага приділяється взаємодії міждисциплінарних фахівців у процесі розробки індивідуальних програм розвитку та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання» [37].

На нашу думку, на етапі формування інклюзивної освіти в Україні, існує потреба в посібниках, орієнтованих на конкретних фахівців, які не можуть організувати та реалізувати інклюзивне навчання дітей з порушеннями розвитку. З огляду на з'явлення нової педагогічної посади - асистента вчителя,

колективом авторів, до якого входять Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найди, було видано навчально-методичний посібник «Асистент учителя в інклюзивному класі». Цей посібник присвячений проблемі підготовки асистента вчителя до професійної діяльності в класі з інклюзивною формою навчання. Вміст посібника охоплює основні напрями роботи асистента вчителя, зокрема «участь у розробленні та реалізації індивідуальної програми розвитку учня, забезпечення диференційованого викладання (здійснення адаптацій і модифікацій змісту і методів навчання), оцінювання навчальних результатів, практики спільного викладання, співпраці з учителем класу та спеціальними педагогами» [63].

Проблема забезпечення кадрами для інклюзивної освіти є предметом наукових досліджень учнів з різних наукових галузей, таких як спеціальна та соціальна педагогіка, дошкільна та початкова освіта, філософія та інші наукові спеціальності (О. Гноєвська, Л. Гречко, І. Демченко, І. Дмитрієва, С. Миронова, Н. Коваль, І. Кузава, І. Луценко, І. Малишевська, Л. Прядко, Н. Савінова, Н. Слободянюк, О. Смотровова, Т. Скрипник, Н. Софій, М. Шеремет та ін.).

Дослідження, проведеного С. Мироною, висвітлює протиріччя та перешкоди, пов'язані з формуванням професійної компетентності педагогічного персоналу інклюзивних закладів. Дослідником також розроблено перспективи дослідження проблеми диференційованого підходу до формування фахової готовності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [44]. Зокрема, автор дослідження зазначає, що «... підготовка педагогів до роботи в інклюзивних закладах має містити кілька складових: подолання суспільних стереотипів щодо психофізичних порушень; формування ціннісних орієнтацій, філософських та соціокультурних засад інклюзивної освіти; розвиток психологічної готовності до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку; методична підготовка до корекційно-педагогічної діяльності в інклюзивній школі, ведення ділової документації, виховної роботи. Формування педагогічної компетентності фахівців має бути диференційованим залежно від посадових обов'язків членів команди:

вихователі ЗДО, вчителі-предметники, вчителі початкових класів, психологи, соціальні педагоги, асистенти вчителів, корекційні педагоги».

Наша думка повністю збігається з поглядом С. Миронової на те, що «диференційована підготовка учасників міждисциплінарних команд інклюзивних закладів освіти є перспективним напрямом дослідження для вирішення проблем формування професійної компетентності фахівців, які забезпечують інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами» [44].

У своєму дисертаційному дослідженні Г. Першко вивчала особливості підготовки соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі. Вона встановила компоненти, критерії, показники та рівні готовності студентів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище. Також було розроблено «змістово-технологічне забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі» [53].

У своєму дослідженні, О. Гноєвська дослідила проблему формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання. Вона «визначила напрями та етапи, а також розробила методику формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу. У своїх досліджених вчених виокремила кілька основних компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителя, який працює в класах інтегрованого або інклюзивного навчання. Ці компоненти включають когнітивний, мотиваційний, рефлексивний і операційний аспекти» [16].

І. Демченко розробила та науково обґрунтувала концепцію підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності в інклюзивній початковій школі. Вона проаналізувала сутність та структуру готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Готовність вчителів місіонерський, компетентнісний включає та

саморегулятивні компоненти з відповідними показниками. Крім того, вона виокремила «педагогічні умови, які сприяють підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивній початковій школі» [20]. З. Шевців розробила «концепцію та модель формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи, що спеціалізуються на інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Це дослідження присвячені підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта» для успішної роботи в інклюзивному середовищі» [21].

Н. Софій зайнялася вивченням організаційно-педагогічних умов інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Вона представила основні підходи до надання додаткової підтримки цим учням та механізми їх реалізації. Також розроблено педагогічно-методичний інструментарій для оцінки рівня розвитку компетентностей осіб, які займаються інтегрованим супроводом дітей з особливими освітніми потребами. Вчений «визначила та обґрунтувала організаційно-педагогічні умови та запропонувала модель інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» [63].

І. Луценко провела дослідження організаційно-педагогічних умов діяльності асистента вчителя в інклюзивних навчальних закладах. Вона визначила структуру діяльності асистента вчителя, його компоненти, підходи та принципи. Також була обґрунтована і розроблена структурно-функціональна модель діяльності асистента вихователя в інклюзивному освітньому середовищі з призначенням створення організаційно-педагогічних умов для його роботи.

Отже, аналіз дисертаційних досліджень про великий інтерес науковців до вивчення проблеми інклюзивної освіти, зокрема в контексті підготовки педагогічних кадрів (вихователів, вчителів, асистентів вчителів, соціальних педагогів) до роботи в інклюзивному навчальному середовищі. Проте немає жодного дослідження, яке б вивчало питання підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми

потребами, хоча існує суспільна потреба в таких дослідженнях. Це пов'язано з жвавим розвитком інклюзивної форми навчання на сучасному етапі модернізації освітньої системи в Україні, де створено умови для інтеграції дітей у суспільство шляхом їх включення в загальноосвітнє середовище.

У порівнянні з іншими країнами пострадянського простору, Україна виконує значну роботу з розвитку інклюзивної освіти, маючи законодавчу базу для цього. В Україні прийнято низку законів і нормативних документів, які гарантують освітні права дітей з особливими потребами. Також, у законодавчо-нормативну базу з дошкільної та загальної середньої освіти внесені зміни, які гарантують права дітей з особливими потребами, у тому числі дітей з інвалідністю, на отримання освітніх послуг у рамках інклюзії. Аналіз української нормативно-законодавчої бази про значний прогрес нашої країни в цьому напрямку, після в Україні було прийнято Закон «Про освіту» (2017 р.) [30] та ряд нормативних документів, які чітко застосовують права дітей з особливими освітніми потребами на інклюзивну освіту.

Вважаємо, в українському суспільстві відбувається формування нової філософії державної політики, яка приймає дітей з особливими освітніми потребами. Погляди на проблему рівних та недискримінації дітей змінюються, а тепер усвідомлюється, що діти з порушеннями психофізичного розвитку мають право на отримання освіти в загальноосвітніх закладах. Протест, організація роботи для забезпечення прав цих дітей на освіту пізнає серйозні труднощі, а саме:

- недостатня увага з боку центральних і місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування до забезпечення прав дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами на якісну освіту [3].

- відповідність узгодженої статистики між іншими відомостями щодо окремих дітей з особливими освітніми потребами, що загрожують розбіжностям у даних про цих дітей у різних органах виконавчої влади, що ними користуються.

- відсутність системної взаємодії між центральними та місцевими органами виконавчої влади та громадськими організаціями, що займаються медичним, психолого-педагогічним та соціальним супроводом дітей з особливими освітніми потребами.

- відсутність єдиної державної політики, спрямованої на педагогічний, медичний та соціальний супровід осіб з інвалідністю протягом усього життя, включає впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, в тому числі з інвалідністю [3].

- недостатній рівень надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю.

- недостатня кваліфікація цих педагогічних, медичних та соціальних працівників, до роботи з дітьми в інклюзивному середовищі.

- недостатнє фінансування інклюзивної освіти, незважаючи на введення освітньої субвенції на інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це стосується проблем недостатнього матеріально-технічного, навчально-методичного та кадрового забезпечення освітніх закладів: випуск адаптованого навчального обладнання, навчальної методики, підготовки педагогічного складу.

- відсутність відповідного середовища, яке було б адаптовано для навчання цих дітей, неповністю дотримані норми щодо архітектурної доступності освітніх закладів, загалом є можливості для дітей з інвалідністю безперешкодно відвідувати заклади загальної середньої освіти.

- недостатня готовність українського суспільства до прийняття дітей з порушеннями психофізичного розвитку як повноправних членів учнівського колективу в дошкільних та загальноосвітніх закладах.

Україна, так само як і інші країни колишнього Союзу, зіткнулася з викликами при впровадженні інклюзивної форми навчання в дошкільних та загальноосвітніх закладах через наявність бар'єрів, які забезпечують успішну реалізацію інклюзивних процесів у масовій освіті. До таких бар'єрів належать:

- у різних освітніх структурах відсутнє системне розуміння проблем освітньої інклюзії та шляхів її розв'язання;
- педагогічний склад недостатньо підготовлений (в аспекті дидактичних, психологічних та особистісних компетенцій) для участі в інклюзивних процесах;
- заклади освіти не мають належно підготовлених фахівців зі спеціальної освіти, які були б відповідальними для організації, координації та забезпечення особливих освітніх потреб учнів з розладами психофізичного розвитку .

Отже, сучасний стан інклюзивного навчання швидко розвивається і проявляє динаміку, але залучає за собою низку проблем і перешкод, особливо через недостатню підготовленість фахівців до ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Маємо значну кількість теоретичних досліджень у цій галузі, в українському науковому просторі відсутні дослідження, присвячені підготовці студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта» до організації, координації, впровадження та забезпечення особливих освітніх потреб учнів у загальноосвітньому середовищі.

1.3. Актуальні стратегії формування професійної компетентності вчителів початкової школи для успішного здійснення навчання дітей з особливими освітніми потребами

У Законі України «Про освіту» надано визначення дитини з особливими освітніми потребами як «особи, яка потребує додаткової підтримки в освітньому процесі для забезпечення її права на освіту. Інклюзивне навчання є системою освітніх послуг, яку гарантує держава, і вона обґрунтована на принципах недискримінації, розуміння різноманітності людей, ефективного залучення та включення всіх учасників освітнього процесу. До цього загального кола входять особи, які здобувають спеціалізовану освіту або можуть опановувати навчальний матеріал екстерном, учні з інвалідністю, а також діти-біженці» [26].

Проведений аналіз наукової літератури дає змогу дійти до висновку, що в контексті модернізації системи вищої освіти України зазначена підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкової школи розглядається з позицій компетентнісного підходу. У цьому освітньому процесі важливим чинником є підготовка студента, яка володіє професійною компетентністю, що виступає його основним результатом (В. Болотов, В. Серіков, А. Маркова, В. Введенський) [5]. «Професійна компетентність педагога означає наявність достатнього запасу знань, більшість для самостійного вирішення педагогічних проблем; вміння використовувати професійні педагогічні навички для розв'язання нетрадиційних завдань; поєднання теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності; інтеграція досвіду, теоретичних знань і практичних вмінь; наявність загальної культури особистості, а також значущих для педагога особистісних якостей» [5].

Аналізуючи наукові позиції підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, можна відзначити, що вчені пропонують різні методологічні підходи. Серед них варто виділити особистісно-діяльнісний підхід (В. Введенський, В. Краєвський, В. Шадриков та ін.), аксіологічний підхід (І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.) та компетентнісний підхід на теоретичних засадах (А. Маркова, О. Піскунова, Н. Радіонова та ін.). З огляду на що забезпечується систематичний професійний розвиток педагогів у складі таких компонентів готовності, як «мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний». У процесі аналізу джерельної бази було проаналізовано дослідження О. Піскунова та Н. Радіонова, які вказують, що компетентність завжди проявляється в практичній діяльності, коли вчитель вирішує професійні завдання, відповідаючи цінностям людини і виявляючи глибоке особисте зацікавлення в цій сфері. «Автори виділяють п'ять основних груп завдань, які відображають базову компетентність сучасного педагога: 1) сприймати дитину (учня) у процесі навчання; 2) будувати освітній процес, орієнтований на досягнення конкретної освітньої мети; 3) встановлювати взаємодію з іншими

учасниками освітнього процесу, партнерами школи; 4) створювати та використовувати освітнє середовище (шкільний простір) з педагогічною посадою; 5) проектувати та виконувати професійний самовдосконалення» [56]. Ця точка зору збігається з поглядом З. Мовкебаївської і відповідає логіці нашого дослідження, після чого вона відповідає специфіці професійної діяльності педагога в умовах інклюзії, «педагог, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, повинен мати знання про психолого-педагогічні особливості, вікові та індивідуальні особливості розвитку цих дітей, а також вміти враховувати ці особливості. При проектуванні інклюзивного освітнього процесу педагоги зіштовхуються із забезпеченням вибору оптимальних методів організаційного спільного навчання між дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з нормальним розвитком» [20].

Наголосимо, що задоволення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами та подолання негативних уявлень дітей з проблемами у здоров'ї має відбуватися в межах реалізації освітнього процесу звичайних дітей. Отже, майбутній педагог повинен мати навички створення середовища, що сприяє розвитку як дітей з особливими освітніми потребами, так і дітей з нормальним розвитком.

Отже, висновкуємо, що «підготовку педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами будемо розглядати як процес формування у них здатності вирішувати професійні завдання, що стосуються організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком» [1]. Ураховуючи вищезазначене, розглядаємо підготовку педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як процес формування в них здатності вирішувати професійні завдання, пов'язані з організацією спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком.

Загальноприйнятим висновком учених є «теоретичний компонент, який відображає теоретичні та методичні знання у сфері роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» [1].

Вважаємо, що значну увагу варто приділяти й практичному компонентіві, розширити освітню практику в навчально-виховних комплексах та початкових школах, забезпечити стажування й підвищення кваліфікації педагогічних працівників, оскільки значна частина вчителів не готова до ефективної роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. Саме під час проходження педагогічної практики студент отримує можливість одночасно зіткнутися з реальними проблемами впровадження інклюзивної стратегії в системі освіти України, спостерігати за дітьми різних категорій, працювати з ними за допомогою спеціально обраних методик, проводити ранню діагностику своїх інтересів і здібностей, а також розвивати почуття відповідальності, пов'язане з громадською свідомістю, і вирішувати проблеми у співпраці з іншими.

Важливо поглиблювати освітній підхід до підготовки майбутніх учителів, який базується на компетентнісному підході. Підхід спрямований на вдосконалення як теоретичного, так і практичного напрямів навчальних курсів, зокрема, педагогічної практики. Ми погоджуємося з поглядом О. Жук, що «педагогічна підготовка студентів в університеті є ефективним засобом особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців», оскільки сприяє засвоєнню психолого-педагогічних компетентностей.

Після отримання практичного досвіду та першої професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу в початковій школі студент починає розуміти необхідні спеціальні знання і навичок. Це обумовлено тим, що початкові класи школи дають змогу реалізувати велике розмаїття індивідуальних освітніх потреб різних учнів: дітей з особливими освітніми потребами, дітей з девіантною поведінкою, обдарованих дітей, соціально вразливих дітей, інших пільгових категорій, дітей-сиріт. Для вирішення цього психолого-педагогічного завдання студент може отримати повні знання шляхом вибору певного навчального предмету або варіативної частини модуля, який пов'язаний з відповідною обов'язковою навчальною дисципліною.

Особистісний компонент підготовки фахівців включає ряд важливих аспектів, зокрема: є толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, здатність адекватно сприймати дітей з особливими особливостями психофізичного розвитку, усвідомлення власних емоцій і здатність емоційно приймати дітей з особливими типами розвитку. Крім того, необхідно розуміння особливостей цих дітей, їх сильних і слабких сторін, а також навички ефективної співпраці з їхніми батьками. Необхідно усвідомлювати, що наявні проблеми не потрібно ставити обмеження для можливостей дитини в навчанні та спілкуванні з іншими дітьми. Це є аспектом, який допоможе майбутнім педагогам подолати невпевненість у своїх можливостях для вирішення поставлених завдань. Важливо розуміти, що на сьогоднішній день є всі можливості для врахування особливостей різних категорій учнів при організації навчального процесу. Це дає змогу реалізувати найбільш сприятливі умови для виховання та реабілітації дітей з обмеженими можливостями, включаючи їх взаємодію з однолітками, які мають нормальний розвиток.

Отже, врахування інклюзії в освітній діяльності вимагає змін і модифікацій у педагогічній підготовці, формування знань щодо різних варіантів розв'язання проблем. Це означає, що майбутні педагоги у вишах не повинні лише навчатися з метою закріплення сучасних знань у загально-професійних і фахових дисциплінах, розвивати свою освіченість та гармонійну особистість, але й бути агентами освітніх змін, сприяти створенню єдиної європейської зони освіти, розповсюджуючи ідеї здорового навчання та збереження здоров'я, толерантності й рівного доступу до навчання всіх учасників освітнього процесу.

Висновки до першого розділу

1. У першому розділі обґрунтовано інклюзивну освіту як сучасну форму навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта, завдяки гнучкому та індивідуалізованому підходу до створення освітнього середовища в початковій школі, створює сприятливі умови для розвитку особистості з розумовими та фізичними особливостями як повноправних членів учнівського колективу. Цей підхід дає окремі індивідуальні навчальні плани з медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом, які надаються в місцях проживання дітей. Аналіз методологічних принципів дослідження дозволяє виділити фактори, які впливають на зміни у підготовці фахівців зі спеціальної освіти, і дозволяє побачити наявну підготовку вчителів початкової школи, дає змогу визначити поточний підхід до готовності майбутніх фахівців в роботі навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з певними відхиленнями в розвитку.

2. Аналіз наукових досліджень стверджує, що проблема розроблення та теоретичного обґрунтування методологічних засад підготовки вчителів початкової школи до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти залишається актуальною, незважаючи на велику кількість наявного наукового матеріалу у цій галузі. Це є перспективним напрямом дослідження, який вимагає подальшого вивчення та впровадження в систему вищої педагогічної освіти. Українські спеціалісти у галузі інклюзивної освіти настоюють на створенні навчального середовища, яке через інклюзію забезпечуватиме задоволення потреб і розвиток кожної дитини, враховуючи її фізичні можливості та особливості психічного розвитку. Врахування досвіду впровадження та результатів функціонування інклюзії, набутих у країнах з демократичною системою, допоможе вирішити актуальні соціальні та педагогічні проблеми, які виникли в нашій країні у зв'язку з розгортанням інклюзивної освіти.

3. Аналіз наукових досліджень дав можливість програмування суть та особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими

освітніми потребами. Ми розуміємо цю підготовку як комплексну та особистісно-орієнтовану професійну характеристику, яка відображає знання, навички та ціннісні орієнтації, забезпечені для успішної педагогічної діяльності взаємодії з дітьми з високими рівнями розвитку в освітньому середовищі. У структурі готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами ми виділяємо три компоненти: теоретичний, практичний і особистісний. Ці компоненти сприяють підвищенню якості підготовки кваліфікованих педагогів на відповідному рівні.

РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами

Реформа «Нова українська школа», упровадження інклюзивної освіти акцентують увагу на питанні готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в сучасних освітніх умовах закладу загальної середньої освіти.

Особливе місце у підготовці майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами відводиться особливе значення створенню педагогічних умов, що забезпечують якісну підготовку до виконання професійних обов'язків у контексті впровадження інклюзії.

З огляду на важливість вирішення цієї проблеми в сучасному освітньому просторі, вважаємо належним визначити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими потребами.

Вважаємо за необхідне окреслити передусім визначення понять «умова» та «педагогічна умова». Зазначимо, що у науковому обігу подається значна кількість визначень щодо сутності цих понять:

- 1) «під поняттям «умова» розуміють необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;
- 2) обставина, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;
- 3) це вимоги, правила, виконання яких забезпечує що-небудь. Тобто це сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [11, с. 1295; 3; 8; 14].

У педагогічному дослідженні під педагогічними умовами розуміємо створення комплексу взаємопов'язаних засобів, форм, методів, обставин в освітньому процесі, що матимуть ефективний вплив на підготовку майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами під час навчання в ЗВО.

Вважаємо з вищевказаного, що досягненню високого рівня підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами, на нашу думку, може сприяти здійснення, розроблення та реалізація розроблених та обгрунтованих педагогічних умов. На основі аналізу запропонованих науковцями передумов підготовки майбутніх вчителів початкових класів до означеної проблеми виділено та сформульовано педагогічні умови формування даної готовності.

Педагогічними умовами було обрано:

– наявність усталеної позитивної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність;

– набуття особистісного досвіду до навчання учнів із особливими освітніми потребами у результативному поєднанні інноваційних освітніх технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності;

– занурення майбутніх вчителів початкової школи в активну квазіпрофесійну (з практичними аспектами професійно-педагогічної) діяльність (набуття студентами особистісного досвіду роботи з учнями із особливими освітніми потребами у ЗЗСО у процесі проходження педагогічних практик).

Вважаємо схарактеризувати кожен з означених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – *наявність усталеної позитивної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність*, пов'язану з процесом мотивації майбутньої професійно-педагогічної діяльності та її інклюзивно-зорієнтованого складника. Створення позитивного стимулу та чітке розуміння майбутніми вчителями початкової школи готовності працювати з учнями із особливими освітніми потребами у

процесі магістерської підготовки сприятиме забезпеченню високого стандарту професійної підготовки, що проявлятиметься у ціннісному ставленні студента до майбутньої практичної діяльності

Пізнавальний процес здобувача вищої освіти буде слугувати основним системоутворювальним чинником успіху в навчанні на створення відчуття відповідальності за власну поведінку, що проявлятиметься власними стараннями та ретельністю. Адже успішність освітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи досягається за допомогою мотиваційної сфери, якій присутня мета досягнення, реалізація плану дій, що виступає безперечним чинником організації діяльності та забезпечує її ефективність.

Друга педагогічна умова – *набуття особистісного досвіду до навчання учнів із особливими освітніми потребами у результативному поєднанні інноваційних освітніх технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності.*

Отже, виникає необхідність активізувати активність студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» через упровадження інтерактивних методів та форм підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

З огляду на вищевказане, зазначимо, що серед інноваційних освітніх технологій, що продемонстрували результативність у підготовці майбутніх учителів початкової школи навчання учнів із особливими освітніми потребами, віднесли «інтерактивні, ігрові технології та створення ситуації успіху, технології проблемного навчання та критичного мислення, технології «Case-study method» та проєктні технології» [17]. Основними ознаками інноваційних технологій є: взаємопорозуміння, взаємоповага, взаємопідтримка; організація групової, парної та індивідуальної роботи; залучення всіх учасників до спільної роботи та активне використання творчих завдань. Слід наголосити, що одержуючи знання, майбутній учитель розуміє як мислити в умовах підвищеної гетерогенності, співпрацюючи з учнями в умовах інклюзії.

Третьою педагогічною умовою вбачаємо виділити – *занурення майбутніх вчителів початкової школи в активну квазіпрофесійну (з практичними аспектами професійно-педагогічної) діяльність (набуття студентами особистісного досвіду роботи з учнями із особливими освітніми потребами у ЗЗСО у процесі проходження педагогічних практик).*

У процесі реалізації педагогічної умови відбувається забезпечення наступності чотирьох етапів, а саме: інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, комунікативного та діяльнісного як поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до організації інклюзії.

Проходження здобувачами вищої освіти різних видів педагогічних практик надає можливість отримати практичний досвід та бути підготовленим до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Як відомо, метою виробничо-педагогічної практики є оволодіння майбутніми вчителями початкової школи сучасними методами й технологіями, формами організації у площині майбутньої професійної діяльності, формування в них професійних умінь і навичок щодо прийняття самостійних рішень тощо.

Саме у процесі педагогічної практики створюються нестандартні, проблемні та конфліктні ситуації, що вимагають швидкого прийняття рішення та репрезентують творчі і професійні дії майбутніх педагогів. У процесі педагогічної практики студенти мають можливість безпосередньо спостерігати за учнями та роботою педагогів, їхніми портфоліо (творчими здобутками), елементами новаторства, що забезпечують ефективність навчання і виховання учнів; відчувати внутрішній стан дітей з особливими потребами, бути емпатійними, чути «голос» учнів у педагогічній взаємодії тощо.

2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами

У педагогічному дослідженні обґрунтовано структуру майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами, що стало основою для розробки критеріїв, показників та рівнів цієї готовності.

На думку С. Гончаренка, критерії – це «ознака, на основі якої здійснюється оцінка чогось; мірило; умовна прийнята міра; яка дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку» [17, с. 31].

Вважаємо у кваліфікаційних дослідженнях Д. Качури було конкретно охарактеризовано компоненти готовності майбутніх фахівців ДО (особистісно-знаннєвий, мотиваційно-спрямований, практико-діяльнісний, рефлексивний); виявлено критерії (когнітивний, мотиваційний, поведінковий та оцінний), їх показники та рівні (високий, достатній, низький) готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, які певною мірою можуть бути використані й у підготовці майбутніх учителів початкової школи (табл. 2.1.) [34].

Отже, виходячи з теоретично обґрунтованої сутності та структури готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами, нами виділено *основні критерії* ефективності цього процесу, що охоплюють виділені та науково обґрунтовані критерії готовності, а саме: когнітивний, мотиваційний, поведінковий та оцінний.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії і показники готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами

Компоненти	Критерії	Показники
Особистісно-знаннєвий	Когнітивний	– обізнаність із ключовими поняттями «дитина з особливими освітніми потребами», «інклюзивний освітній простір», «учнів з нормотиповим рівнем розвитку та учні з особливими освітніми потребами»;

		<p>– обізнаність здобувачів вищої освіти з професійними якостями особистості майбутніх вчителів початкової школи;</p> <p>– обізнаність студентів із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами.</p>
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний	<p>– усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи значущості емоційної стійкості та психічної врівноваженості до навчання учнів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії;</p> <p>– усвідомлення студентами – майбутніми вчителями початкової школи соціальної відповідальності за надання освітніх послуг дітям з освітніми потребами;</p> <p>– наявність у майбутніх учителів початкової школи інтересу, бажання, потреби до навчання учнів із особливими освітніми потребами.</p>
Практико-діяльнісний	Поведінковий	<p>– наявність умінь педагогічної техніки в поведінці майбутніх вчителів початкової школи;</p> <p>– уміння здобувачів вищої освіти використовувати формули мовленнєвого етикету в практиці спілкування з батьками учнів з особливими потребами;</p> <p>– уміння виявляти педагогічний такт у процесі спілкування з учнями з особливими освітніми потребами;</p> <p>– уміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.</p>
Комунікативний		
Рефлексивний	Оцінний	<p>– уміння здобувачем вищої освіти здійснювати саморегуляцію своєї поведінки;</p> <p>– уміння визначати та коригувати недоліки у власній роботі з учнями з особливими потребами та їх батьками, завчасно передбачати їх виникнення;</p> <p>– самооцінка готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами.</p>

Означені критерії й показники зумовлюють і рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами, а саме: високий, достатній та низький(рівні готовності майбутніх учителів початкової школи (табл. 2.2) [62].

Таблиця 2.2

Рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами

Рівень	Особистісний прояв студента
Високий рівень	<ul style="list-style-type: none"> – обізнаність із ключовими поняттями «дитина з особливими освітніми потребами», «інклюзивний освітній простір», «учнів з нормотиповим рівнем розвитку та учні з особливими освітніми потребами»; – обізнаність із професійними якостями особистості майбутніх вчителів ЗЗСО; – наявність у студентів – майбутніх учителів початкової школи інтересу, бажання, потреби до навчання учнів із особливими освітніми потребами; – наявність у майбутніх учителів початкової школи сформованих комунікативних умінь; – високий рівень фахових та методичних знань; – уміння студентів використовувати набуті теоретичні знання у площині практичної діяльності в умовах інклюзивного середовища; – уміння приймати коректні рішення в різних непередбачуваних ситуаціях за умови їх виникнення в освітньому (інклюзивному) процесі закладу; – уміння майбутніх вчителів початкової школи визначати та коригувати недоліки у власній роботі з учнями з освітніми потребами та передбачення їх можливого виникнення заздалегідь; – обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами; – розуміння майбутніми вчителями початкової школи важливості збереження емоційної стійкості та психічної рівноваги для успішного навчання учнів із особливими освітніми потребами у контексті інклюзії; – розуміння майбутніми вчителями початкової школи їх соціальної відповідальності за забезпечення освітніх можливостей для дітей з особливими освітніми потребами.

Рівень	Особистісний прояв студента
Достатній рівень	<ul style="list-style-type: none"> – часткова обізнаність із ключовими поняттями «дитина з особливими освітніми потребами», «інклюзивний освітній простір», «учнів з нормотиповим рівнем розвитку та учні з особливими освітніми потребами»; з професійними якостями особистості майбутніх вчителів ЗЗСО; – незначна вмотивованість до майбутньої професійної діяльності; – наявність частково сформованих комунікативних умінь; – часткова емоційна стійкість та психічна врівноваженість до навчання учнів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії; – стійке усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти соціальної відповідальності за надання освітніх послуг дітям з особливими потребами; – посередня обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами; – достатня сформованість професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи; – посередній рівень фахових та методичних знань; – часткове уміння здійснювати рефлексивний аналіз.
Низький рівень	<ul style="list-style-type: none"> – відсутність у майбутніх учителів початкової школи фахових знань; – відсутність вмінь здійснювати саморегуляцію своєї поведінки; – відсутність усвідомлення соціальної відповідальності за надання освітніх послуг учням із особливими освітніми потребами; – неспроможність студентом здійснювати майбутню професійно-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі; – відсутність знань із нормативного та програмно-методичного інструментарію; – обмежена комунікативна здатність; – несформованість особистісних та педагогічних якостей майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами; – неспроможність виявляти чіткі та адекватні рішення у різноманітних непередбачуваних обставинах, що виникають в освітньому процесі закладу.

Аналіз сучасних викликів та стану проблеми дає змогу вважати, що зазначені критерії, показники та рівні є об'єктивними й логічно-систематизованими, оскільки ґрунтуються на досліджуваній проблемі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами та розкривають основний зміст вихідного поняття дослідження. З метою діагностування рівнів готовності вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами вважаємо за необхідне організацію наступного етапу дослідження.

Висновки до другого розділу

У процесі дослідження встановлено, що успішність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами забезпечується комплексом педагогічних умов таких, як: наявність усталеної позитивної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність; набуття особистісного досвіду до навчання учнів із особливими освітніми потребами у результативному поєднанні інноваційних освітніх технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності; занурення майбутніх вчителів початкової школи в активну квазіпрофесійну (з практичними аспектами професійно-педагогічної) діяльність у процесі магістерської підготовки (набуття студентами особистісного досвіду роботи з учнями із особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у процесі проходження педагогічних практик).

На підставі зазначеного, виявлено необхідність впровадження та реалізацію визначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами. Також охарактеризовано компоненти готовності майбутніх вчителів початкової школи (особистісно-знаннєвий, мотиваційно-ціннісний, практико-діяльнісний, комунікативний, рефлексивний); виявлено критерії (когнітивний, мотиваційний, поведінковий та оцінний), їх показники та рівні (високий, достатній, низький) готовності майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами

Упродовж 2022-2023 рр. проводилася експериментально-дослідна робота щодо визначення результативності запропонованого у ході дослідження навчально-методичного забезпечення (контенту).

Мета педагогічного дослідження полягала у перевірці ефективності педагогічних умов готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами в умовах закладу вищої освіти (ЗВО). Щодо забезпечення якісної організації експерименту було здійснено оцінювання загального рівня обізнаності студентів – майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами шляхом проведення першого блоку завдань, що включало анкетування.

Задля з'ясування стану (рівнів) готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами було започатковано констатувальний етап дослідження. Робота здійснювалася відповідно до компонентного складу означеного явища, визначених показників, критеріїв та рівнів (див. розділ 2, п. 2.2).

У дослідженні брали участь 50 студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», які проходили практику в школі І-ІІІ ступенів № 111 ім. С. А. Ковпака: 25 студентів експериментальної групи (ЕГ) та 25 студентів контрольної групи (КГ). Респондентами також були 7 вчителів початкової школи, 8 викладачів закладу вищої освіти (ЗВО) та 8 учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. Дослідження було проведено на базі школи №111.

Основна мета констатувального експерименту полягала в отриманні інформації та даних про розуміння майбутніми вчителями початкової школи до навчання учнів із особливими потребами в освітній площині (майбутньої професійної діяльності), готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» педагогічно взаємодіяти з учнями з особливими потребами, орієнтованих на толерантну співпрацю з ними тощо.

У ході дослідження було здійснено аналіз навчальних програм фахових дисциплін; проведе анкетування, опитування, спеціально розроблені анкети для студентів, метод рейтингу, бесіди (індивідуальні, комплексні, проблемні), спостереження, методи математичної статистики для підтвердження вірогідності отриманих результатів; порівняльний аналіз даних, отриманих у ході дослідження.

У процесі констатувального експерименту орієнтувалися на активізацію наявних знань студентів про проблему дослідження, а саме: індивідуальний підхід, адекватне сприйняття дітей з особливими потребами, комунікативні здібності, гнучкість у виборі форм і методів роботи, стресостійкість, способи та методи співпраці з групами учнів із особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи тощо.

Крім того, встановлено, що у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до індивідуалізованого навчання та навчання дітей з особливими освітніми потребами ключову роль відіграють наступні чинники: позитивний емоційний настрій студентів, власний досвід, підтримка, визначення мотивації, елементи заохочення та допомоги, творчість тощо.

На пошуковому етапі педагогічного експерименту з метою визначення (наявних) рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами здійснено анкетування серед студентів спеціальності «Початкова освіта» за розробленими анкетами.

На початку констатувального етапу експерименту було використано анкету № 1 «Готовність майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами в умовах закладу вищої освіти» (див. Додаток

А), за допомоги якої дізналися, як студенти оцінюють власний рівень готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами (далі ООП). Це визначалося за чотирма критеріями, а саме: *когнітивним, мотиваційним, поведінковим, оцінним*. Оцінка майбутнього вчителя початкової школи щодо рівня своєї готовності до навчання учнів з ООП визначалася за 12-бальною шкалою: високий (9-12 балів); задовільний (5-8 балів); низький (0-4 бали).

Результати анкетування майбутніх вчителів початкової школи продемонстрували наступний розподіл відповідей респондентів.

На перше запитання розробленої анкети «Зазначте відомі Вам нормативно-правові документи у сфері початкової та інклюзивної освіти, якими регламентованого навчання учнів з ООП» респонденти дали такі відповіді: 19% – «так», 48% – «ні», 22% – «частково», 11% – «складно відповісти». Розподіл відповідей здобувачів вищої освіти на запропоноване друге питання щодо термінологічних знань у сфері педагогічної та інклюзивної освіти, відбувся таким чином: 27% студентів цілком обізнані з науковою термінологією, 17% – частково обізнані, 19% – складно відповісти, 37% зовсім не обізнані.

На наступне питання анкети «Чи виникає у Вас бажання щодо працевлаштування в умовах інклюзивної освіти ЗЗСО, освіти та навчання учнів початкової школи з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком» відповіді розподілилися таким чином: ствердно відповіли 27% студентів, 26% майбутніх вчителів початкової школи дали негативну відповідь, 17% відповіли, що їм складно відповісти, 5% студентів зазначили, що частково розглядають імовірність такого працевлаштування, 15% студентів уявляють себе в ролі вчителя до навчання учнів з ООП та 10% не готові взяти на себе таку значну відповідальність.

На запитання «Чи готові Ви працювати з дітьми з ООП?», отримані дані продемонстрували, що високий рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії зафіксовано у 21% респондентів, достатній рівень – у 25 %, низький рівень мають 54% респондентів. Відповідаючи на запитання «Я відчуваю страх перед думкою про роботу з дітьми з ООП у початковій школі

загальноосвітнього закладу» більшість студентів 57,4 % відзначили – особистісні, професійні та морально-етичні; 42,6 % респондентів не змогли визначити, що засвідчило їхню недостатню мотивацію, бажання.

Важливими й цікавими для дослідження стали думки студентів з приводу запитання «Назвіть професійні цінності вчителя початкової школи до навчання учнів з ООП?», респонденти віднесли до них такі: 39,79 % респондентів – освіченість, знання, любов до дітей та бажання працювати з ними; 29,21 % студентів – можливість розвитку, реалізації своїх талантів та здібностей; 31 % респондентів – цікава професія. Тобто майбутні вчителів початкової школи розуміють та усвідомлюють значення професійних цінностей вчителя ЗЗСО у роботі з учнями з ООП, проте, потребують більш розширеного теоретичного вивчення й узагальнення та практичного апробування.

На запитання «Чи вважаєте Ви необхідним підвищувати свій рівень професійної підготовки, самовдосконалення?» – 58,62 % студентів відповіли схвально, зазначивши, що необхідно його обов'язково підвищувати, але 21,78 % опитуваних зазначили, що взагалі не вбачають у цьому необхідності. На запропоноване наступне питання «Як Ви розумієте сутність понять «готовності майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів з особливими освітніми потребами», «інклюзивне освітнє середовище», «учні з нормо типовим розвитком»? відповіді студентів показали, що 52% не змогли точно визначити сутність означених понять; 12 % – «спілкування, уміння правильно подавати інформацію»; 22,52 % – «коректна поведінка, емпатійність, стресостійкість, наявність певних якостей особистості, таких, як доброта, розуміння, працелюбність; 13,48 % опитуваних не відповіли на запитання зовсім.

Вважаємо за необхідне навести результати анкетування студентів спеціальності «Початкова освіта» у відсотковому відношенні (від кількості респондентів) на рис. 2.1.

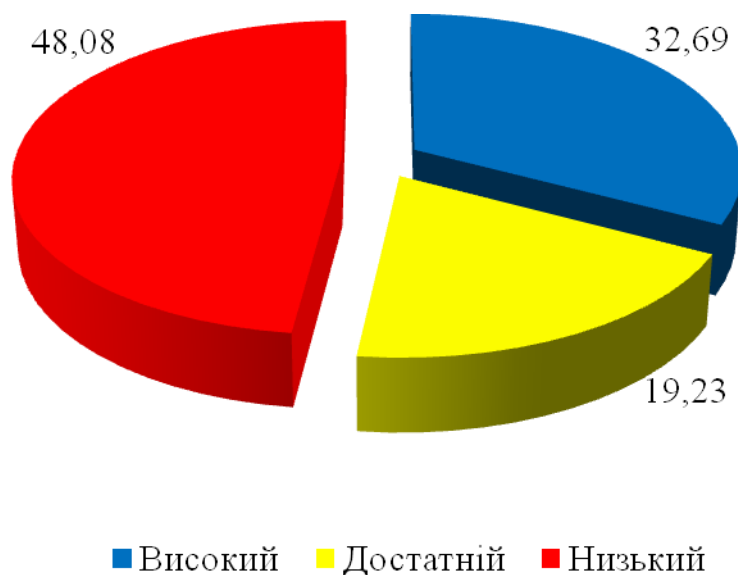


Рис. 2.1. Результати анкетування студентів щодо визначення рівня готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів з ООП за розробленою анкетою на констатувальному етапі експерименту (у %)

На підставі аналізу отриманих результатів відповідей студентів на блок запитань вищевказаної анкети було встановлено, що значна частина респондентів повного уявлення про сутність, зміст та структуру означеної проблеми не мають, відчувають значні труднощі та потребують додаткових знань (як теоретичних, так і практичних). Комплексний аналіз результатів проведеного констатувального етапу дослідження показав наявність недостатнього рівня ґрунтованих знань майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів з ООП.

Отже, з урахуванням цих факторів, вважаємо доцільним подальше дослідження та розробку діагностичного інструментарію, спрямованого на підготовку майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів з особливими і потребами в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

3.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами: практичний аспект

Наступним етапом експериментальної роботи було проведення формувальний експеримент. Проведений науково-теоретичний аналіз проблеми готовності студентів – майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами, результати діагностики, дав змогу виокремити оптимальні педагогічні умови, що сприятимуть підвищенню ефективності формування зазначеної готовності.

На основі аналізу запропонованих науковцями передумов підготовки майбутніх вчителів початкової школи до означеної проблеми виділено та сформульовано педагогічні умови формування даної готовності.

Результати перевірки знаньової діяльності здобувачів вищої освіти як майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ виражалися в оцінці успішності – системі показників, що відображали їх об'єктивні знання, уміння та навички. Щодо визначення навчальних досягнень студентів як майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів з особливими потребами брали до уваги:

- якість знань: повнота, системність, міцність, правильність, осмисленість, гнучкість;
- характер відповіді: неповна, повна, обґрунтована, творча з використанням власного досвіду, логічна;
- рівень оволодіння розумовими операціями: уміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки, порівнювати;
- уміння виявляти проблеми та розв'язувати; самостійно висловлювати оцінні судження.

Студенти контрольної групи проходили практику за традиційною програмою, а студенти експериментальної групи брали безпосередню участь у

процесі реалізації вищезазначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи на формувальному етапі експерименту.

На першому етапі формувального експерименту було проаналізовано зміст передбачених навчальним планом нормативних дисциплін (професійно-практичної підготовки) та педагогічної практики. Варто зазначити, що у програмах підготовки ОС «бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» не передбачається цілеспрямованої готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів з ООП. Після ретельного ознайомлення з навчальним планом та освітньою програмою внесено додаткові теми до навчальної дисципліни, дотичної до досліджуваної проблеми: «Технології інклюзивної освіти у ЗЗСО».

У ході розробки діагностичного інструментарію (методики) та проведення педагогічного дослідження було реалізовано першу педагогічну умову – наявність усталеної позитивної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність.

За когнітивним критерієм особистісно-знаннєвого компонента готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами було розроблено такі завдання:

Когнітивний критерій готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами

Завдання 1

Мета: з'ясувати обізнаність студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності «Початкова освіта» з основними ключовими поняттями проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами та їхніми особистісно-професійними якостями.

Хід виконання. Здобувачам вищої освіти було запропоновано заповнити дві картки:

- а) основні ключові поняття проблеми дослідження;
- б) особистісно-професійні якості майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами.

Коментар: Розкрийте сутність ключових понять даного дослідження за першою карткою, а в другу картку впишіть своє бачення професійних якостей, притаманних особистості вчителя початкової школи загальноосвітнього закладу (за рейтингом).

Картка 1

Ключові поняття готовності майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів з ООП	Характеристика
Професійна готовність вчителя початкової школи	
Інклюзивне освітнє середовище	
Готовності майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів з особливими освітніми потребами	
Універсальний дизайн в освіті	
Учні з розладом аутистичного спектру; з порушенням опорно-рухового апарату	
Ресурсна кімната	
Учні з нормотиповим розвитком	
Команда супроводу/командний підхід	
Індивідуальна навчальна програма/індивідуальний план розвитку	

Завдання 2

Мета: з'ясувати обізнаність студентів – майбутніх вчителів початкової школи Державного стандарту та програмно-методичного інструментарію до навчання учнів з ООП за такою схемою (див. схему 2.1):

Картка 2

Державний Стандарт початкової освіти	
Програми з грифом МОН України	
Закони/Положення щодо впровадження інклюзивної освіти	
Методичні посібники з інклюзивної освіти для фахівців ЗЗСО	

Картка 3

Характеристика особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів з ООП (за рейтингом)

№ з/п	Особистісно-професійні якості майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів з ООП

Мотиваційний критерій готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами

Завдання 1

Мета: виявити індивідуальний рівень усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності навчання учнів з ООП.

Хід виконання. Студентам було запропоновано написати твір-роздум з теми: «Професійно-педагогічна готовність вчителя загальноосвітнього закладу як основна детермінанта особистісного розвитку учнів з ООП».

Коментар: Шановні студенти, на основі власного розуміння проблеми дослідження, будь ласка, опишіть своє ставлення до запропонованого твердження.

Завдання 2

Мета: виявити налаштованість здобувачів вищої освіти – майбутніх вчителів початкової школи щодо необхідності навчання учнів з ООП.

Хід виконання. Студентам спеціальності «Початкова освіта» ОС «магістр» було наведено перелік запропонованих запитань з метою виявлення у них налаштованості на формування професійної готовності до навчання учнів з ООП.

Коментар: Дайте відповідь на запропоновані запитання. Відповідь обґрунтуйте.

1. Які основні виклики та проблеми виникають у вчителя початкової школи у процесі навчання дітей з ООП і як їх можна подолати?

2. Як впливає інклюзивна освіта на соціалізацію та самооцінку учнів з ООП та їхніх товаришів з нормотиповим розвитком?

3. Як долати стереотипи та негативні уявлення про учнів з ООП в освітньому середовищі загальноосвітнього закладу та суспільстві загалом?

4. Як розвивати навички емпатії та розуміння серед студентів-майбутніх учителів початкової школи для покращення стосунків з дітьми з ООП?

Завдання 3

Мета: з'ясувати у майбутніх вчителів початкової школи загальноосвітнього школи рівня особистісної емпатії щодо готовності до навчання учнів з ООП для подальшої практичної діяльності.

Хід виконання. З метою з'ясування емпатійних здібностей було застосовано діагностувальну іноземна методика «Індекс Куа Андерсона Емпатії (Davis' Empathy Index)». Ця методика (шкала) складається з 28 запитань та допомагає визначити емпатію в різних аспектах, включаючи емоційну і когнітивну емпатію [70; 72].

Наступною педагогічною умовою щодо підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи було *набуття особистісного досвіду до навчання учнів із особливими освітніми потребами у результативному поєднанні інноваційних освітніх технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності.*

Поведінковий критерій готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами

Завдання 1

Мета: виявити вміння майбутніх вчителів початкової школи застосовувати прийоми педагогічної техніки в роботі з учнями з ООП.

Хід виконання. Здобувачам вищої освіти необхідно було проаналізувати запропоновану педагогічну ситуацію та знайти найбільш оптимальні шляхи його вирішення, застосовуючи прийоми педагогічної техніки в роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

Коментар: Проаналізуйте подану педагогічну ситуацію та на основі власного бачення (розуміння) запропонуйте власні варіанти вирішення проблеми, застосовуючи прийоми педагогічної техніки в роботі з учнями з ООП та учнями нормотипового розвитку.

Ситуація 1

Ваш клас має учня з проявами дислексії. Антон має труднощі з читанням та розумінням текстів. У процесі навчання Ви помітили, що учень починає відчувати стрес через відставання у читанні в порівнянні з іншими учнями (нормотипового розвитку). Хлопчик починає уникати навчальних завдань, пов'язаних із читанням та безпосередньо виявляє ознаки низької самооцінки. Ваші дії.

Завдання 2

Мета: з'ясувати у студентів здатність особистісної емпатії у навчанні учнів з ООП у площині професійної діяльності.

Хід виконання. Студентам було запропоновано перегляд мультфільму з педагогічною спрямованістю.

Коментар: Проаналізуйте поданий фільм. Що Ви відчували у процесі перегляду? Які емоції та враження відчуваєте на даний момент? Як Ви вважаєте, що хотів донести автор фільму до глядача? Відповідь обґрунтуйте.

Завдання 3

Мета: виявити вміння майбутніх вчителів початкової школи застосовувати формули мовленнєвого етикету в практиці спілкування; проявляти педагогічний такт у процесі спілкування:

- а) з учнями нормотипового розвитку та учнями з ООП;
- б) з батьками учнів;

Хід виконання. Студентам необхідно було проаналізувати запропоновані педагогічну ситуацію та використовуючи поданий матеріал, знайти найбільш оптимальні шляхи їх вирішення. Запропонуйте варіанти вирішення проблеми поданих ситуацій, використовуючи вміння проявляти педагогічний такт та формули мовленнєвого етикету в процесі спілкування.

Ситуація 1

Учень – семирічний хлопчик, який має діагноз розладу аутистичного спектру. Він має обмежену вербальну комунікацію, виявляє труднощі у взаємодії з однолітками та певну агресивність, роздратованість. Хлопчик

надзвичайно чутливий до зовнішнього середовища, гучних звуків та змін в розкладі, відчуває стрес при інтенсивних аудіальних впливах.

Має індивідуальний навчальний план (ІНП), що враховує його потреби та можливості. Ви, як вчитель початкової школи, повинні включити Єгора до учнівського колективу та забезпечити успішне навчання хлопчика у класі, в якому є 20 інших учнів (нормотипового розвитку).

Завдання 4

Мета: з'ясувати у майбутніх вчителів початкової школи загальноосвітнього школи рівня емпатії до навчання учнів з ООП для подальшої практичної діяльності.

Хід виконання. З метою з'ясування емпатійних здібностей було застосовано тест на емпатію Шонта Емпатії (Shawn Empathy Test). Запропонований тест містить питання, що спрямовані на вимірювання реакцій студентів на різні ситуації та вимагає самооцінки щодо рівня співпереживання [70; 72].

Третьою педагогічною умовою реалізації було *занурення майбутніх вчителів початкової школи в активну квазіпрофесійну діяльність у процесі магістерської підготовки (набуття студентами особистісного досвіду роботи з учнями із особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у процесі проходження педагогічних практик).*

Оцінний критерій готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами

Завдання 1

Мета: виявити у студентів спеціальності «Початкова освіта» наявність умінь самооцінки та взаємооцінки готовності до навчання учнів з ООП.

Хід виконання. Студентам було запропоновано заповнити діагностичні картки самооцінки і взаємооцінки сформованості в них готовності до роботи з учнями.

а) Наявність самооцінки.

Коментар: Поставте відмітку «+» навпроти того варіанта відповіді, з яким Ви згодні. Наведіть власну оцінку, якщо не влаштовують усі вищевказані.

Картка 1

Оцінка наявності складників професійної готовності у власній поведінці

№ з/п	Оцінка	Відмітка «+»
1.	На високому рівні	
2.	На достатньому рівні	
3.	Задовільно	
4.	Не можу сказати	

б) Наявність взаємооцінки.

Хід виконання. Студентам було запропоновано оцінити наявність складників професійної готовності у своїх однокурсників (3 осіб за вибором) за аналогічною карткою.

Коментар: Поставте відмітку «+» навпроти того варіанта відповіді, з яким Ви згодні. Наведіть власну оцінку, якщо не влаштовують усі вищезазначені.

Картка 2

Оцінка наявності складників професійної готовності у поведінці студентів по групі

№ з/п	Оцінка	Відмітка «+»
1.	На високому рівні	
2.	На достатньому рівні	
3.	Задовільно	
4.	Не володію професійною готовністю до роботи/навчання учнів з ООП	
5.	Не знаю	

Завдання 2

Мета: виявити у майбутніх фахівців початкової освіти вміння саморегуляції особистісних якостей у конфліктних ситуаціях; спілкування та роботу з учнями ООП.

Хід виконання. Здобувачам вищої освіти було запропоновано ознайомитися із педагогічною ситуацією та назвати заходи саморегуляції особистісних якостей, які необхідно використовувати вчителю початкової школи ЗЗСО у конфліктних ситуаціях.

Коментар: Прочитайте ситуацію та скажіть, як би Ви вчинили.

Хід виконання. Студентам було запропоновано ознайомитися із педагогічною ситуацією та виявити власні вміння оцінювати її. Ситуації пов'язані з проявом професійної готовності майбутніх учителів початкової школи у спілкуванні з учнями з ООП та учнями нормотипового розвитку.

Коментар: Прочитайте ситуацію та скажіть, як би Ви вчинили.

Ситуація 1

Ви-вчитель початкових класів і в вашому класі навчається дитина з особливими освітніми потребами (наприклад, дитина з аутизмом). Ця дитина потребує індивідуального підходу до навчання, але її батьки здаються бути незадоволеними роботою школи та вчителя. Вони висловлюють обурення тим, як працює ваш клас і незадоволені тим, як Ви працюєте з їхньою дитиною. Наведіть формули мовленнєвого етику, доцільні у процесі розв'язання зазначеної ситуації

3.3. Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження

Важливим складником педагогічного експерименту була реалізація та визначення впливу запропонованих педагогічних умов на рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими

потребами в умовах закладу вищої освіти та проходження педагогічних практик у ЗЗСО.

Прикінцевим етапом дослідження було здійснення діагностики рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами. У зв'язку з цим було проведено порівняння результатів формульовального експерименту з результатами констатувального етапу. Отримані результати педагогічного експерименту здійснювалися за допомогою обробки методів математичної статистики для підтвердження правомірності висунутої гіпотези та перевірки достовірності емпіричних даних [9].

Варто зазначити, що поетапна реалізація розроблених педагогічних умов готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами мала комплексний вплив на формування когнітивного, мотиваційного, поведінкового та оцінного компонентів, кожен з яких оцінювався за відповідними критеріями (див. розділ 2, пит. 2.2.).

З метою аналізу динаміки змін, було проведено повторний зріз стану досліджуваної проблеми за розробленим навчально-методичним (діагностичним) інструментарієм, що застосовувалися на констатувальному етапі дослідження.

Для більш ґрунтовної характеристики відповідно до визначених критеріїв готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами наведемо отримані результати експерименту у послідовності, що й на констатувальному етапі дослідження.

Кількісні дані готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за когнітивним критерієм подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за когнітивним критерієм на формульовальному етапі експерименту (у %)

Показники	Рівні		
	Високий	Достатній	Низький

Група		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Обізнаність із ключовими поняттями майбут. учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами	%	72	29,62	20	33,34	8	37,04
	К-сть	18	8	5	9	2	10
Обізнаність із проф. якостями особистості майбут вчителя початкової школи ЗЗСО	%	80	44,45	12	29,62	8	25,93
	К-сть	20	12	3	8	2	7
Обізнаність із нормат. та прогр.-метод. інструментарієм вчителя початкової школи	%	80	25,93	12	18,52	8	55,55
	К-сть	20	7	3	5	2	15
Середній показник		77,33	33,33	14,67	27,16	8	39,51

Як засвідчує таблиця 3.1. щодо рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до робіт з учнями з ООП за когнітивним критерієм кількісного аналізу, можна стверджувати, що відбулися позитивні зміни. Проаналізуємо нижчезазначені показники когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до робіт з учнями з ООП після проведення формульовального етапу експерименту.

Динаміку рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за показниками когнітивного критерію на формульовальному етапі експерименту відображено на рис. 3.1. (див. додаток В).

Як видно з рис. 3.1, в експериментальній групі за показниками когнітивного критерію відбулися значні зміни в рівнях готовності майбутніх учителів початкової школи до робіт з учнями з ООП.

Здійснено порівняння середніх показників результатів діагностики когнітивного критерію ЕГ та КГ щодо готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з ООП на прикінцевому етапі дослідження, що представлено на рис. 3.1.

На заключному етапі експерименту за показниками когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з особливими освітніми потребами були зафіксовані наступні результати: високий рівень спостерігався у 77,33% майбутніх учителів початкової школи ЕГ та 33,33% КГ; достатній рівень був виявлений у 14,67% студентів ЕГ і 27,16% КГ; низький рівень когнітивної готовності залишився на рівні 8,0% майбутніх фахівців початкової школи у ЕГ і 39,51% у КГ.

Кількісні дані готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за показниками мотиваційного критерію мотиваційно-спрямованого компонента на формульовальному етапі експерименту подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за мотиваційним критерієм на формульовальному етапі експерименту (у %)

Показники Група		Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Виявлення індивід. рівня усвідомлення майбутн. вчителями початкової школи необхідності навчання учнів з ООП	%	80	55,55	8	7,41	12	37,04
	К-сть	20	15	2	2	3	10

Виявлення у майбутніх вчителів початкової школи рівня особистісної емпатії до навчання учнів з ООП для подальшої практичної діяльності	%	88	51,85	4	29,63	8	18,52
	К-сть	22	14	1	8	2	5
Налаштованість майбутніх вчителів початкової школи щодо необхідності навчання учнів з ООП	%	84	55,55	8	18,52	8	25,93
	К-сть	21	15	2	5	2	7
Середній показник		84,0	54,32	6,66	18,52	9,34	27,16

Як засвідчує таблиця 3.2. за показником «Виявлення індивідуального рівня усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності навчання учнів з ООП» високий рівень виявлено у 80,0 % студентів ЕГ і 55,55 % КГ, достатній рівень – 8,0 % студентів ЕГ та 7,41 % КГ, низький рівень – 12,0 % респондентів ЕГ та 37,04 % КГ.

За наступним показником «Виявлення у майбутніх вчителів початкової школи рівня особистісної емпатії до навчання учнів з ООП для подальшої практичної діяльності» на прикінцевому етапі експерименту було одержано такі результати: високий рівень засвідчили 88,0 % респондентів ЕГ і 51,85 % КГ, достатній рівень – 4,0 % студентів ЕГ і 29,63 % КГ, низький рівень – 8,00 % майбутніх фахівців початкової школи ЕГ і 18,52 % КГ.

Як засвідчує таблиця 3.2. загалом за показниками мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до робіт з учнями з ООП на прикінцевому етапі експерименту високий рівень виявлено у 84,0 % студентів ЕГ і 54,32 % КГ, достатній рівень – 6,66 % студентів ЕГ та 18,52 % КГ, низький рівень – 9,34 % респондентів ЕГ та 27,16 % КГ.

Динаміку рівнів сформованості професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти за показниками мотиваційного критерію мотиваційно-спрямованого компонента на формувальному етапі експерименту подано на рис. 3.2. (див. додаток В).

Як бачимо з рис. 3.2, в експериментальній групі за показниками мотиваційного критерію майже вдвічі вищі результати за рівнями готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з ООП, ніж у контрольній.

Наступним кроком визначалися рівні прояву показників поведінкового критерію, за якими оцінювався особистісно-поведінковий компонент у структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з ООП.

За результатами діагностики було визначено рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з ООП за кожним показником поведінкового критерію. Кількісні дані рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з ООП за поведінковим критерієм відображено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за поведінковим критерієм на формувальному етапі експерименту (у %)

Показники		Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Група		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Виявлення вмінь майбутніх вчителів початк. школи застосовув прийом пед. техніки у роботі з	%	76	44,44	20	18,52	4	37,04
	К-сть	19	12	5	5	1	10

учнями з ООП							
Уміння використ. формули мовлен. етикету у практ. спілкування	%	72	33,33	16	33,33	12	33,34
	К-сть	18	9	4	9	3	9
Уміння виявляти педагогічний такт у процесі спілкування з учнями з ООП	%	68	33,33	16	29,63	16	37,04
	К-сть	17	9	4	8	4	10
Виявлення у студентів здатності до особистісної емпатії у навчанні учнів з ООП	%	76	51,85	16	29,63	8	18,52
	К-сть	19	14	4	8	2	5
Середній показник		73,0	40,74	17,0	22,78	10	31,49

За показником «Виявлення вмінь майбутніх учителів початкової школи застосовувати прийоми педагогічної техніки у роботі з учнями з ООП» було одержано такі результати: високий рівень засвідчили 76,0 % респондентів ЕГ і 44,44 % КГ, достатній рівень – 20,0 % студентів ЕГ і 18,52 % КГ, низький рівень – 4,0 % майбутніх вчителів початкової школи ЕГ і 37,04 % КГ.

За показником «Уміння використовувати формули мовленнєвого етикету у практиці спілкування» було одержано такі результати: високий рівень засвідчили 72,0 % респондентів ЕГ і 33,33 % КГ, достатній рівень – 16,0 % студентів ЕГ і 33,33 % КГ, низький рівень – 12,0 % майбутніх фахівців початкової школи ЕГ і 33,34 % КГ.

За показником «Уміння виявляти педагогічний такт у процесі спілкування» високий рівень притаманний 68,0 % респондентів ЕГ та 33,33 % КГ, достатній рівень показали 16,0 % студентів ЕГ і 29,63 % КГ, низький рівень зафіксовано у 16,0 % респондентів ЕГ і 37,04 % КГ.

Динаміку рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за показниками поведінкового критерію на формувальному етапі експерименту відображено на рис. 3.3. (див. додаток В).

Наступним кроком формувальному етапу експерименту було визначення рівнів прояву показників оцінного критерію, за яким оцінювався рефлексивно-оцінний компонент у структурі готовності означеного дослідження.

Кількісні дані рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за оцінним критерієм подано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за оцінним критерієм на формувальному етапі експерименту (у %)

Показники Група		Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Уміння здійснювати саморегуляцію та самооцінювання своєї поведінки, особистісних якостей у конфлікт. ситуаціях; спілкування та роботу з учнями ООП	%	76	44,44	8	29,63	16	25,93
	К-сть	19	12	2	8	4	7
Наявність умінь самооцінки та взаємооцінки готовності до навчання учнів з ООП	%	88	55,55	4	14,82	8	29,63
	К-сть	22	15	1	4	2	8

Середній показник	82	50,0	6,0	22,22	12	27,78
-------------------	----	------	-----	-------	----	-------

За показником «Уміння здійснювати саморегуляцію та самооцінювання своєї поведінки; особистісних якостей у конфлікт. ситуаціях; спілкування та роботу з учнями ООП» високий рівень виявили 76,0 % респондентів ЕГ та 44,44 % КГ, достатній рівень засвідчили 8,0 % студентів ЕГ і 29,63 % КГ, на низькому рівні перебувало 16,0 % майбутніх фахівців дошкільної освіти ЕГ і 25,93 % КГ.

За показником «Наявність умінь самооцінки та взаємооцінки готовності до навчання учнів з ООП» високий рівень притаманний 88,0 % респондентів ЕГ та 55,55 % КГ, достатній рівень показали 4,0 % студентів ЕГ і 14,82 % КГ, низький рівень зафіксовано у 8,0 % респондентів ЕГ і 29,63 % КГ. Динаміку рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за показниками оцінного критерію на формувальному етапі експерименту відображено на рис. 3.4. (див. додаток В).

Дані рис. 3.4. засвідчують, що в експериментальній групі показники оцінного критерію зросли, тобто збільшилася кількість студентів із високим та середнім рівнями готовності до навчання учнів з ООП. У контрольній групі результати змінилися, проте не так суттєво, як у експериментальній.

У зв'язку з цим убачаємо необхідність здійснити порівняльний аналіз середніх показників за всіма критеріями означеної готовності. Загальну характеристику рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із ООП за всіма критеріями на формувальному етапі, подано в табл. 3.5.

Як свідчать результати, подані в таблиці 3.5, за когнітивним критерієм високий рівень виявлено у 20,00 % майбутніх фахівців дошкільної освіти ЕГ (було 6,97 %) і 12,17 % КГ (було 8,12 %), достатній рівень – у 61,21 % студентів ЕГ (було 43,94 %) і 50,43 % КГ (було 44,35 %), низький рівень – у 18,79 % майбутніх фахівців ЕГ (було 49,09 %) і 37,39 % КГ (було 47,54 %).

**Рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання
учнів із особливими потребами за всіма критеріями
на формульовальному етапі експерименту (у %)**

Критерії	Рівні					
	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Когнітивний	77,33	33,33	14,67	27,16	8	39,51
Мотиваційний	84,0	54,32	6,66	18,52	9,34	27,16
Поведінковий	73,0	40,74	17,0	22,78	10	31,49
Оцінний	82	50,0	6,0	22,22	12	27,78
Середній показник	79,08	44,59	11,09	13,92	9,83	41,49

Загалом за показниками когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до робіт з учнями з ООП на прикінцевому етапі експерименту високий рівень зафіксовано у 77,33 % майбутніх учителів початкової школи ЕГ та 33,33 % КГ, достатній рівень – у 14,67 % студентів ЕГ і 27,16 % КГ, на низькому рівні залишилося 8,0 % майбутніх фахівців початкової освіти ЕГ і 39,51 % КГ.

За показниками мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до робіт з учнями з ООП на прикінцевому етапі експерименту високий рівень виявлено у 84,0 % студентів ЕГ і 54,32 % КГ, достатній рівень – 6,66 % студентів ЕГ та 18,52 % КГ, низький рівень – 9,34 % респондентів ЕГ та 27,16 % КГ.

За поведінковим критерієм високий рівень виявили 73,0 % майбутніх вчителів початкової школи ЕГ та 40,74 % КГ, достатній рівень – 17,0 % студентів ЕГ і 22,78 % КГ, низький рівень – 10,0 % респондентів ЕГ і 31,49 % КГ.

За оцінним критерієм високий рівень засвідчили 82,0 % майбутніх студентів ЕГ та 50,0 % КГ, достатній рівень – 6,0 % респондентів ЕГ і 22,22 %

КГ, низький рівень – 12,0 % майбутніх вчителів початкової школи ЕГ і 27,78 % КГ.

Аналіз результатів показав, що майбутні вчителів початкової школи володіють достатньою мірою знаннями про досліджуване утворення, шляхами його підвищення порівняно з результатами констатувального етапу. Це свідчить про статистичну значущість одержаних результатів та ефективність визначених педагогічних умов готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів з ООП.

Результати діагностичних зрізів свідчать про доречність обраних методів, засобів, форм та прийомів, що позитивно та якісно впливають на підвищення рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів з ООП.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у науковій статті [].

Висновки до третього розділу

У третьому розділі для визначення ефективності розроблених педагогічних умов готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами було проведено педагогічний експеримент, що дозволив одержати найбільш вірогідні дані.

До педагогічного експерименту було залучено 50 студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», серед них: 25 студентів експериментальної групи (ЕГ) та 25 студентів контрольної групи (КГ). Респондентами дослідження також були 7 вчителів початкової школи, та 8 учнів початкової школи з особливими освітніми потребами.

Відповідно до мети констатувального етапу педагогічного експерименту було здійснено вхідне діагностування відповідного процесу та проаналізовано отримані результати. Висловлено припущення, що розроблення діагностичного інструментарію та визначення рівня готовності майбутніх вчителів початкової

школи до навчання учнів із особливими потребами дозволить об'єктивно з'ясувати його реальний стан в освітньому середовищі закладу вищої освіти, а також у площині професійної діяльності та встановити вихідні дані для формульованого етапу педагогічного експерименту.

Важливим складником експериментальної роботи була реалізація педагогічних умов та експериментальної програми щодо визначення рівнів готовності студентів – майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами. На інформаційно-збагачувальному етапі було реалізовано першу педагогічну умову «Наявність усталеної позитивної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність». Після ретельного ознайомлення з навчальним планом та освітньою програмою ОС «бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» внесено додаткові теми до навчальної дисципліни, дотичної до досліджуваної проблеми: «Основи інклюзивної освіти у ЗЗСО», взято участь у розробленні відповідного методичного забезпечення під час проходження педагогічної практики.

Було реалізовано другу та третю педагогічні умови «Набуття особистісного досвіду до навчання учнів із особливими освітніми потребами у результативному поєднанні інноваційних освітніх технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності» та «Занурення майбутніх вчителів початкової школи в активну квазіпрофесійну діяльність у процесі магістерської підготовки (набуття студентами особистісного досвіду роботи з учнями із особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у процесі проходження педагогічних практик)». Проведено ділові справи, диспути, професійно-спрямовані ситуації, робота в парах та мікрогрупах «мозкова атака» тощо.

Розроблено професіограму , щодо діяльності вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі (витяг до професіограми подано в додатку).

На рефлексивно-оцінному етапі студенти залучалися до оцінно-рефлексивної діяльності, що передбачала оцінку готовності до навчання учнів з

ООП як у своїх однокурсників, так і власне у студента (себе самого). З цією метою на засіданнях гуртка було проведено низку вправ, ігрових ситуацій та ігор.

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз із метою з'ясування оцінки ефективності визначених педагогічних умов та розробленої експериментальної програми (діагностичного інструментарію). Було виявлено, що в експериментальній групі зафіксовано значні позитивні зміни щодо рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами, на відміну від контрольної групи, результати якої також змінилися на краще, проте не так суттєво.

Результати діагностичних зрізів (див. пит. 3.3.) свідчать про якість, доречність та доцільність обраних форм, методів, засобів та прийомів, статистичну значущість одержаних результатів та ефективність визначених педагогічних умов готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами.

ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів з освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти дало підстави для наступних висновків:

1. Проведено комплексний аналіз факторів, що впливають на модернізацію підготовки учителів початкової школи для успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі з учнями нормотипового розвитку та учнями з освітніми потребами.

Аналіз наукових досліджень стверджує, що проблема розроблення та теоретичного обґрунтування методологічних засад підготовки вчителів початкової школи до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти залишається актуальною, незважаючи на велику кількість наявного наукового матеріалу у цій галузі. Це є перспективним напрямом дослідження, що й вимагає подальшого вивчення та впровадження в систему вищої педагогічної освіти. Варто зазначити, що із прийняттям освітньої реформи «Нова українська школа» та впровадженням інклюзивної освіти в освітніх колах постає необхідність та потреба у модернізації системи підготовки майбутнього фахівця в сучасних умовах.

2. Обґрунтовано теоретико-методологічні принципи та розроблено концепцію підготовки майбутніх вчителів початкової школи для ефективної професійної діяльності у контексті інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивна освіта, завдяки гнучкому та індивідуалізованому підходу до створення освітнього середовища у початковій школі, створює сприятливі умови для розвитку особистості з розумовими та фізичними особливостями як повноправних членів учнівського колективу.

3. Визначено критерії (когнітивний, мотиваційний, поведінковий та оцінний), компоненти (особистісно-знаннєвий, мотиваційно-ціннісний, практико-діяльнісний, комунікативний, рефлексивний), показники до кожного

критерію та рівні (низький, середній та високий) підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими потребами.

4. Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання дітей із особливими потребами (наявність усталеної позитивної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність; набуття особистісного досвіду до навчання учнів із особливими освітніми потребами у результативному поєднанні інноваційних освітніх технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності; занурення майбутніх вчителів початкової школи в активну квазіпрофесійну (з практичними аспектами професійно-педагогічної) діяльність (набуття студентами особистісного досвіду роботи з учнями із особливими освітніми потребами у ЗЗСО у процесі проходження педагогічних практик) та експериментально перевірено їх ефективність.

Розроблено навчально-методичне забезпечення щодо підготовки майбутніх учителів до навчання дітей із особливими потребами у початковій школі. Майбутніх учителів початкової школи залучали до активної квазіпрофесійної творчої діяльності, а саме: розроблено систему завдань для педагогічних практик (виробничо-педагогічної та асистентської), де здобувачів вищої освіти було залучено до пошуково-дослідної роботи.

Розроблено і впроваджено комплекс завдань, що передбачав проведення зі студентами магістратури системи вправ на розвиток їхньої особистісної сфери (емоційний стан, врівноваженість, міміка, жести, рухи тощо); виконання творчих завдань; написання творів на запропоновану тему; розробка проектів з теми наукового дослідження. Проведено низку вправ, ігрових ситуацій та ігор.

Загалом за показниками когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з ООП на прикінцевому етапі експерименту високий рівень зафіксовано у 77,33 % майбутніх учителів початкової школи ЕГ та 33,33 % КГ, достатній рівень – у 14,67 % студентів ЕГ і

27,16 % КГ, на низькому рівні залишилося 8,0 % майбутніх фахівців початкової освіти ЕГ і 39,51 % КГ.

За показниками мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до робіт з учнями з ООП на прикінцевому етапі експерименту високий рівень виявлено у 84,0 % студентів ЕГ і 54,32 % КГ, достатній рівень – 6,66 % студентів ЕГ та 18,52 % КГ, низький рівень – 9,34 % респондентів ЕГ та 27,16 % КГ.

За поведінковим критерієм високий рівень виявили 73,0 % майбутніх вчителів початкової школи ЕГ та 40,74 % КГ, достатній рівень – 17,0 % студентів ЕГ і 22,78 % КГ, низький рівень – 10,0 % респондентів ЕГ і 31,49 % КГ.

За оцінним критерієм високий рівень засвідчили 82,0 % майбутніх студентів ЕГ та 50,0 % КГ, достатній рівень – 6,0 % респондентів ЕГ і 22,22 % КГ, низький рівень – 12,0 % майбутніх вчителів початкової школи ЕГ і 27,78 % КГ.

Наведемо середній показник за всіма вищевказаними критеріями готовності майбутніх учителів до навчання учнів з освітніми потребами на прикінцевому етапі експерименту: високий рівень виявлено у 79,08 % студентів ЕГ і 44,59 % КГ, достатній рівень – 11,09 % студентів ЕГ та 13,92 % КГ, низький рівень – 9,83 % респондентів ЕГ та 41,49 % КГ.

Зазначене свідчить про ефективність запропонованих педагогічних умов готовності майбутніх учителів до навчання учнів з освітніми потребами та можливість їх застосування у професійній діяльності в контексті концепції Нової української школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання окресленої окресленої проблеми та потребують подальшої наукової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження : <http://www.twirpx.com/file/974948>.
2. Андрущенко В. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття. Київ, 2007. 352 с.
3. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії*. 2015. Випуск 1/3. С. 4–11.
4. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді. Київ, 2006. 363 с.
5. Бойчук Ю.Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я. Харків, 2015. 140 с.
6. Бондар В.І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституціоналізації до інтеграції. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2009. Вип. ХХІІ. 462 с.
7. Бондар В.І. Інклюзивне навчання: підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта*. 2010. № 19/20 (21–28 квітня). С. 13–17
8. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
9. Бут Т. Індекс інклюзії : розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл. Київ, 2015. 190 с
10. Васильєва К.І. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в межах інклюзивного освітнього простору. *Засоби навчальної та науководослідної роботи*. 2012. № 37. С. 39–47.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

12. Волосюк А.А. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Рівне, 2014. 343 с.
13. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський, 2009. 308 с.
14. Гладка В.В. Компетентнісний підхід як методологічна основа розробки освітніх стандартів перепідготовки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. XX. С. 50–57.
15. Гладуш В.А. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти. Дніпропетровськ, 2015. 324 с.
16. Гноєвська О.Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання. Київ, 2016. 220с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. і випр. Рівне: Волин. обереги, 2011. 552 с.
18. Давиденко Г.В. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи. Вінниця, 2016. 242 с.
19. Данілавичюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Київ, 2013. 224 с.
20. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти : структура та діагностика. Умань, 2014. 160 с.
21. Демченко І.І. Дидактичні та корекційно-розвивальні технології інклюзивної початкової школи. Умань, 2014. 134 с.
22. Державний стандарт початкової освіти. *Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти* : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 року № 87. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/ (дата звернення: 10.09.2023).
23. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід. Житомир, 2012. 436 с.

24. Дятленко Н.М. Асистент учителя в інклюзивному класі. Київ, 2015. 172 с.
25. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
26. ЄС Підтримує розвиток освіти та науки в Україні. URL : <http://euua.org/novyny/yes-pidtrymuje-rozvytok-osvity-i-nauky>.
27. Життя поза освітою: перспективи інклюзивного навчання в Україні. URL : <http://naglyad.org/uk/2017/05/12/>.
28. Жук. О.И. Основы педагогики. Минск, 2003. 349с.
29. Заєркова Н.В. Інклюзивна освіта від А до Я. Київ, 2016. 68 с.
30. Закон України «Про освіту» (2017). Retrieved from: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.\[in Ukr](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.[in Ukr)
31. Закон України Про вищу освіту : документ 1556-VII, чинний. Редакція від 18.03.2020. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
32. Залізник Л.Л. Первісна історія України. Київ, 1999. 262 с.
33. Захарченко Г. Культурологія. Одеса, 2007. 240с.
34. Качура Д.М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах: квал. робота магістра / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2019. 72 с.
35. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти. Київ, 2012. 308 с
36. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів. Київ, 2010. 96 с.
37. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ, 2009. 272 с.
38. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
39. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи. Київ, 2007. 495 с.

40. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. *Рідна школа*, 2009. № 5-6. С. 17–20.
41. Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Київ, 2018. 542 с.
42. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки. Київ, 2010. 288 с.
43. Мачинська Н.І. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2012. 180 с.
44. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський, 2015. 312 с.
45. Мозуль І. Проблема готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах модернізації змісту початкової освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2016. № 1 (52). С. 238–242.
46. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Рівне, 2016. 141с.
47. Нісімчук А.О. Сучасні педагогічні технології. Київ, 2001. 368 с.
48. Нормативно-правова база / Міністерство освіти і науки України. URL: mon.gov.ua/.../normativnopravova-baza1.html
49. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Стратегія реформування освіти України. Київ, 2003. 22 с.
50. Огнев'юк В.О. Освітологія. Київ, 2013. 744 с.
51. Панок В.Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби. *Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання*, 2012. – С. 14–23.
52. Патрикеева О.О. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад. Київ, 2011. 100 с.

53. Першко Г.О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу. Київ, 2011. 283 с.
54. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта. Київ, 2019. 300 с.
55. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінет міністрів України № 607 від 21.08.2013р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua>
56. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10р. № 912. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
57. Про затвердження методичних рекомендацій щодо адаптаційного періоду для учнів першого класу у Новій українській школі : наказ Міністерства освіти і науки України № 923 від 23.08.2018р. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/61778/
58. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ Міністерства освіти і науки від 09.12.10р. № 1224. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/>
59. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації. *Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту*. Київ, 2013 14с.
60. Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. Київ, 2009. 112 с.
61. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів. Одеса, 2013. 290 с.
62. Смолянко Ю.М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 285 с.

63. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ, 2007. 128 с.
64. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі. Київ, 2017. 23 с.
65. Таранченко О.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. Київ, 2007. 128 с.
66. Тім Лорман Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі. Київ, 2010. 296 с.
67. Фіцула М. Педагогіка. Київ, 2002. 528 с.
68. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Київ, 2017. 384 с.
69. Шульженко Д.І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ ;, 2017. Вип. 33. С. 107–117.
70. Dymond , R. F. 1949 . A scale for the measurement of empathic ability. *J. Consult. Psychol.* , 13 : 127 – 133 .
71. INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI). URL: <https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/EMPATHY-InterpersonalReactivityIndex.pdf> (дата звернення: 21.10.2023).
72. Kerr , W. A. 1947 . The Empathy Test, Form A , Chicago : Psychometric Affiliates.
73. Smolianko Y. M. Future preschool teacher’s professional culture formation in professional training process. *Modern tendenciens in pedagogical education and science of Ukraine and Israel:the way to integration / Ariel University*. 2015. Iss. № 6. P. 373–379.
74. Scientific and Pedagogical Support for Future Primary School Teachers. URL:

https://educationalchallenges.org.ua/index.php/education_challenges/article/view/84
(дата звернення: 11.12.2023).

75. Scientific and Pedagogical Support for Future Primary School Teachers. URL:https://educationalchallenges.org.ua/index.php/education_challenges/article/view/84 (дата звернення: 12.12.2023).

76. Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration / Alison L. Zagona¹, Jennifer A. Kurth², and Stephanie Z. C. MacFarland¹, 2023, 105 S.

77. Technology education in primary schools: addressing teachers ... URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-023-09828-8> (дата звернення: 10.12.2023).

78. Technology education in primary schools: addressing teachers ... URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-023-09828-8> (дата звернення: 10.12.2023).

79. Vasyl Shunkov, Olena Shevtsova, Valentyne Koval, Tetyana Grygorenko, Liudmyla Yefymenko, Yuliia Smolianko, Oleksandr Kuchai. Prospective Directions of Using Multimedia Technologies in the Training of Future Specialists. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, 22(6), 2022., 739-746.

80. Teacher Education and Special Education Volume 40, Issue 3, August 2017, Pages 163-178, 2017 Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Article Reuse Guidelines: <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

ЩОДО вивчення підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами:

1. Зазначте відомі Вам нормативно-правові документи у сфері початкової та інклюзивної освіти, якими регламентованого навчання учнів з ООП?

2. Чи виникає у Вас бажання щодо працевлаштування в умовах інклюзивної освіти ЗЗСО, освіти та навчання учнів початкової школи з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком? _____

3. Чи готові Ви працювати з дітьми з ООП? _____

4. Назвіть професійні цінності вчителя початкової школи до навчання учнів з ООП? _____

5. Яка кількість кредитів або годин присвячена вивченню методик навчання учнів із особливими освітніми потребами у Вашій педагогічній програмі? _____

6. Чи брали Ви участь у практичних заняттях або стажуваннях у класах початкової школи з інклюзивною освітою? Якщо так, будь ласка, опишіть свій досвід. _____

7. Чи вивчали Ви методи адаптації та індивідуалізації навчання для учнів із різними освітніми потребами? Які саме методи Ви вивчали? _____

8. Чи мали Ви досвід роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби? Якщо так, будь ласка, опишіть свій досвід.

9. Чи вивчали Ви стратегії взаємодії з батьками учнів із особливими освітніми потребами? Якщо так, вкажіть?

10. Як ви оцінюєте вашу підготовку до роботи з учнями з особливими освітніми потребами за шкалою від 1 до 5 (де 1 - низький рівень готовності, 5 - високий рівень готовності)? _____

11. Чи маєте ви пропозиції щодо поліпшення програми підготовки вчителів початкової школи для роботи з учнями з особливими освітніми потребами? Які саме пропозиції ви маєте на увазі? _____

12. Чи вважаєте Ви, що ваша підготовка дозволить вам ефективно працювати з учнями з різними освітніми потребами? Вкажіть, будь ласка, Ваші основні аргументи. _____

13. Чи знайомі Ви з концепцією інклюзивної освіти? Як Ви бачите свою роль у підтримці інклюзивної освіти? _____

14. Чи готові Ви до постійного самовдосконалення у сфері підготовки та роботи з учнями з особливими освітніми потребами? _____

Ці питання допоможуть оцінити рівень підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими освітніми потребами та виявити можливі напрямки для подальшого вдосконалення програми навчання.

Додаток В

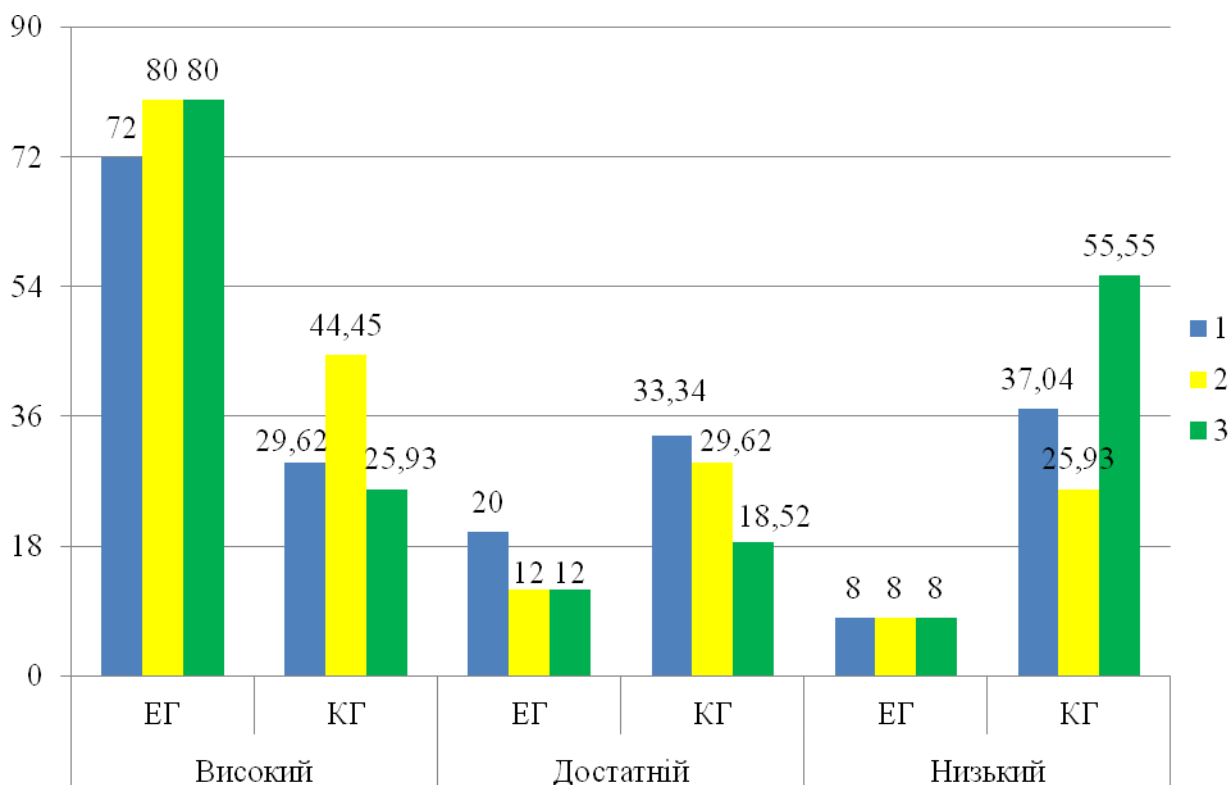


Рис. 3.1. Динаміка рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за показниками когнітивного критерію на формувальному етапі експерименту у (%)

1 – Обізнаність із ключовими поняттями майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами;

2 – Обізнаність із проф. якостями особистості майбутнього вчителя початкової школи ЗЗСО;

3 – Обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм вчителя початкової школи.

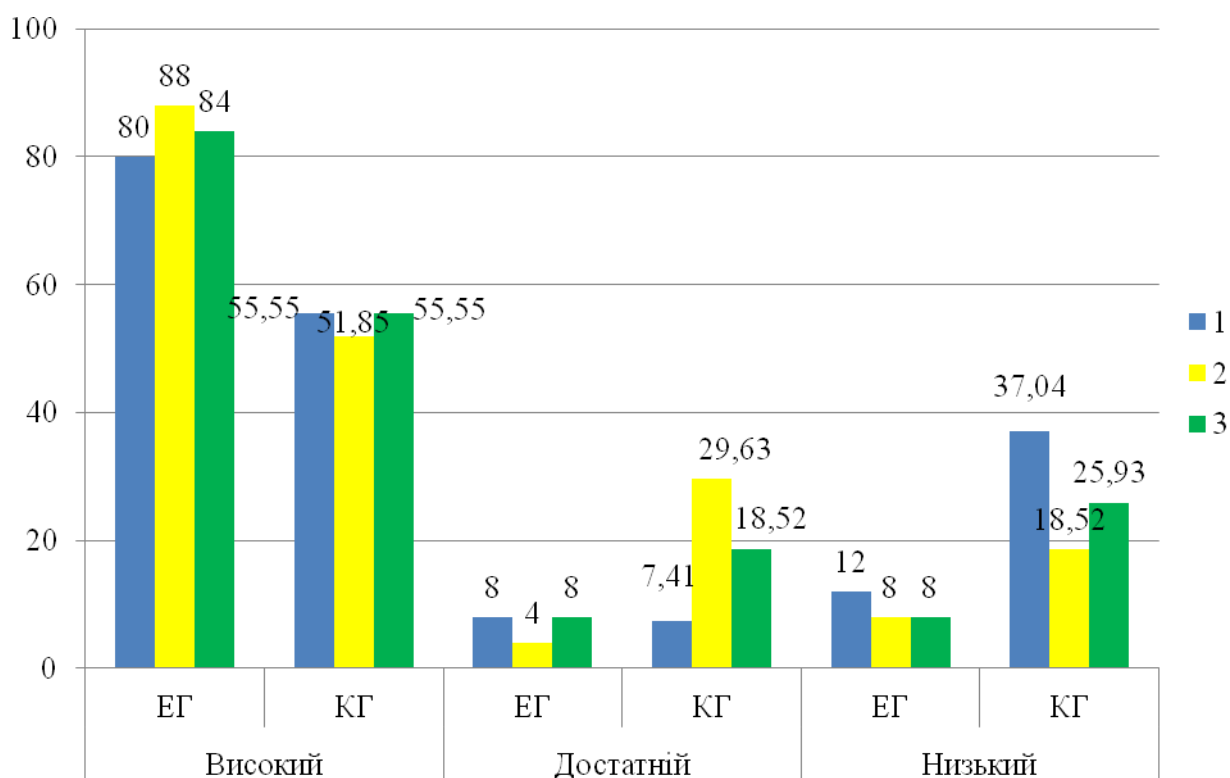


Рис. 3.2. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з ООП за показниками мотиваційного критерію на формульованому етапі експерименту (у %)

1 - Виявлення індивід. рівня усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності навчання учнів з ООП;

2 - Виявлення у майбутніх вчителів початкової школи рівня особистісної емпатії до навчання учнів з ООП для подальшої практичної діяльності;

3 - Налаштованість майбутніх вчителів початкової школи щодо необхідності навчання учнів з ООП

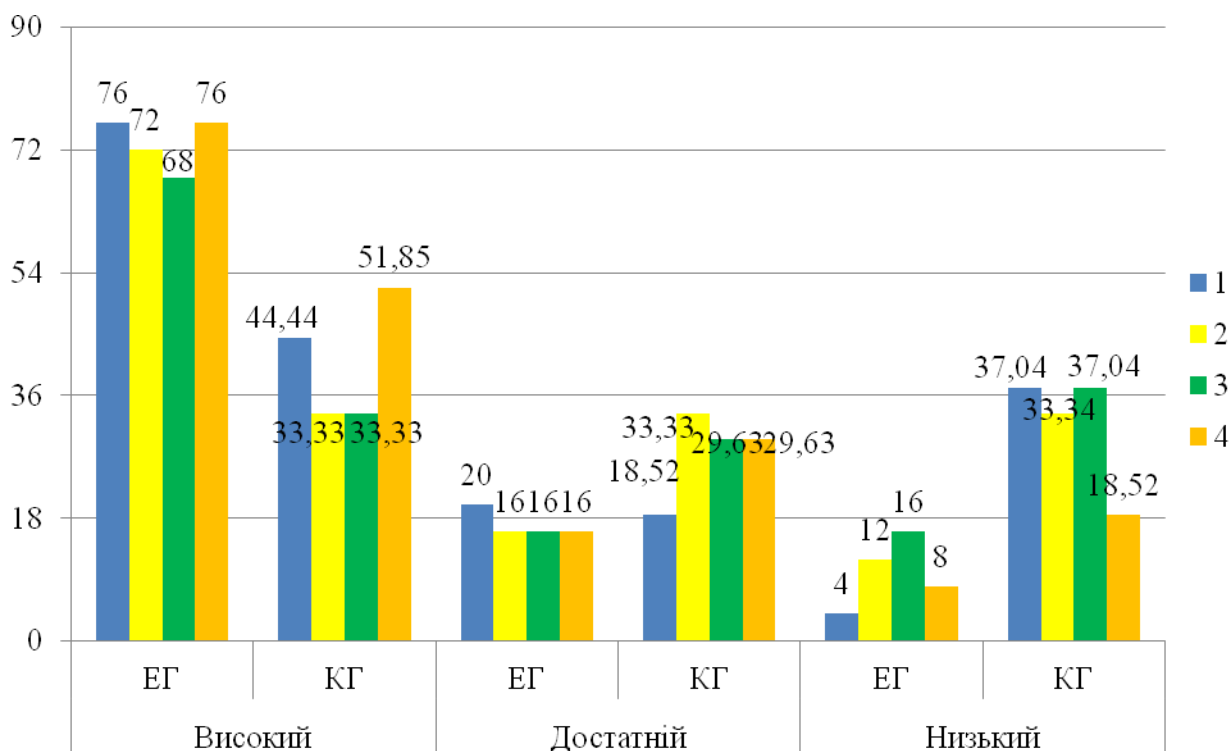


Рис. 3.3. Динаміка рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за показниками поведінкового критерію на формувальному етапі експерименту у (%)

1 - Виявлення вмінь майбутніх вчителів початкової школи застосовувати прийоми пед. техніки у роботі з учнями з ООП;

2 - Уміння використовувати формули мовленнєвого етикету у практиці спілкування;

3 - Уміння виявляти педагогічний такт у процесі спілкування з учнями з ООП;

4 - Виявлення у студентів здатності до особистісної емпатії у навчанні учнів з ООП.

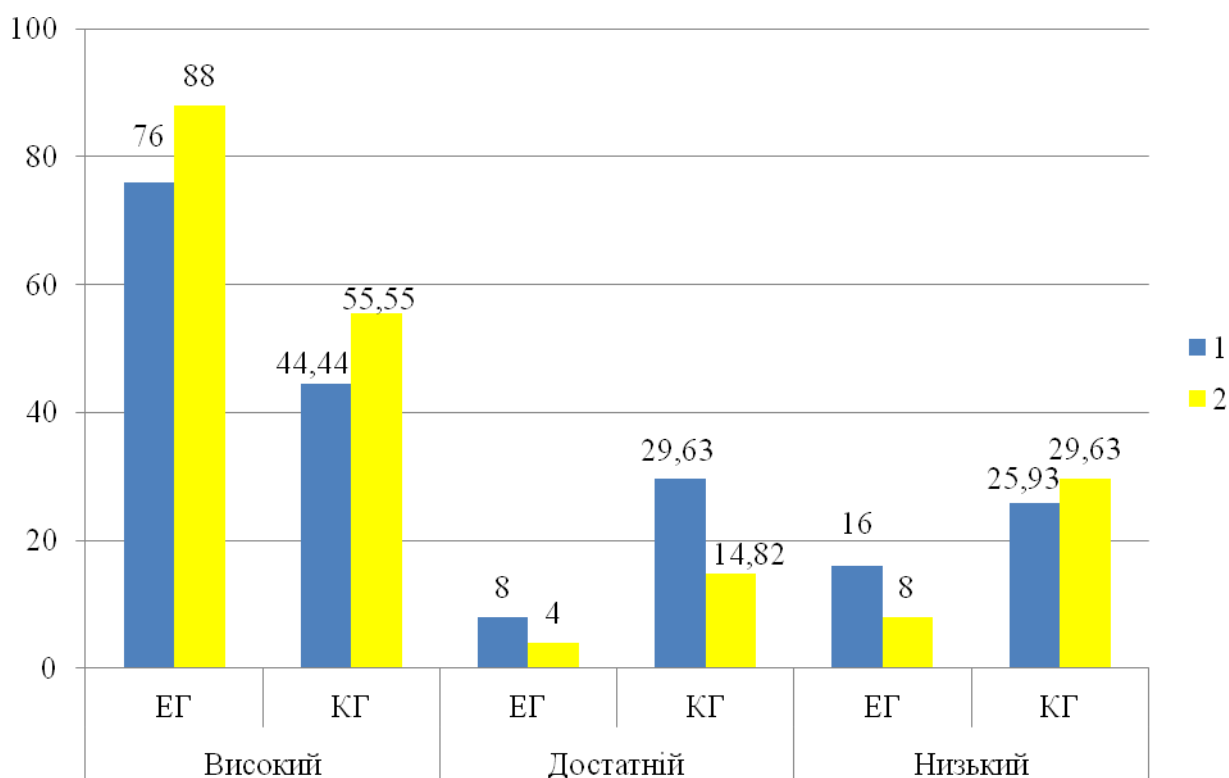


Рис. 3.4. Динаміка рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання учнів із особливими потребами за показниками поведінкового критерію на формульованому етапі експерименту у (%)

1 - Уміння здійснювати саморегуляцію та самооцінювання своєї поведінки, особистісних якостей у конфліктних ситуаціях; спілкування та роботу з учнями ООП;

2 - Наявність умінь самооцінки та взаємооцінки готовності до навчання учнів з ООП

Витяг із професіограми в інклюзивному середовищі

(ПІБ)

(місце роботи)

№ з/п	Практичні результати	Відповідність під час проф. діяльності	Підпис наставника
1	2	3	4
ЗК	<p style="text-align: center;"><u>Загальні компетентності</u></p> <p>ЗК1. Ознайомлення з освітньою політикою на національному та місцевому рівні.</p> <p>ЗК2. Дотримання правил та процедур, встановлених навчальним закладом.</p> <p>ЗК3. Розуміння етимології й теоретичних основ, пов'язаних з окремим дослідженням конкретних особливостей дитини.</p> <p>ЗК4. Застосовування різноманітних навчальних стратегій, які пов'язані з конкретними особливостями.</p> <p>ЗК5. Знання вимог до ведення детальної документації під час роботи з учнями з особливими</p>		

	потребами.		
ФК	<p align="center"><u>Фахові компетентності</u></p> <p>ФК1.</p> <p>Отримана спеціальна підготовка, дозволяє працювати під керівництвом вчителя, що має повну професійну освіту.</p> <p>ФК2.</p> <p>Надання різних спеціалізованих послуг : діагностичне тестування, фізіотерапія, логопедичні знання.</p> <p>ФК3.</p> <p>Володіє спеціальними навичками та вміннями для надання допомоги вчителю в організації, підтримці та здійсненні навчально – виховного процесу.</p> <p>ФК4.</p> <p>Надає підтримку учням, для яких було визначено необхідність надання індивідуальної допомоги в сфері медичного та особистого догляду.</p> <p>ФК5.</p> <p>Забезпечує управління поведінкою під час планування індивідуальної навчальної програми.</p> <p>ФК6.</p> <p>Надання необхідної підтримки під час виконання учнями навчальних завдань.</p>		

	<p>ФК7.</p> <p>Модифікація чи адаптація інструкцій для учнів з особливими потребами під керівництвом вчителя</p> <p>ФК8.</p> <p>Здійснює нагляд над ігровими видами діяльності дітей.</p> <p>ФК9.</p> <p>Допомагає вчителю у проведенні спостережень, здійсненні відповідних записів.</p> <p>ФК10.</p> <p>Забезпечує індивідуальну підтримки у навчанні та самообслуговуванні учнів з особливими потребами.</p>		
<p>ПРН</p>	<p><u>Практичні результати навчання</u></p> <p>ПРН1.</p> <p>Здійснення особистого догляду.</p> <p>ПРН2.</p> <p>Допомагає учням з фізичними порушеннями та обмеженою мобільністю при виконанні фізичних вправ та пересуванні.</p> <p>ПРН3.</p> <p>Забезпечує безпечне оточення для задоволення потреб учнів у сфері особистого догляду на основі поваги до гідності дитини.</p>		

	<p>ПРН4.</p> <p>Допомагати учням з виконанням щоденних побутових завдань (наприклад, користування туалетом, перевдяганням, прийомом їжі та з особистою гігієною).</p> <p>ПРН5.</p> <p>Надає допомогу у виконанні навчальної програми під керівництвом вчителя.</p> <p>ПРН6.</p> <p>Записує дані та результати спостережень відповідно до визначених завдань (як наприклад, частота прояву певної поведінки, дані щодо тривалості прояву такої поведінки тощо).</p> <p>ПРН7.</p> <p>Бере регулярну участь у тренінгах та інших можливостях професійного розвитку.</p> <p>ПРН8.</p> <p>Дотримуються вимог приватності та конфіденційності.</p> <p>ПРН9.</p> <p>Надає вчителю об'єктивну інформацію про учнів</p> <p>ПРН10.</p> <p>Ставиться до учнів з повагою, з визнанням їх гідності, з урахуванням особливостей їх фізичного, соціального та психологічного розвитку.</p>		
--	--	--	--

	<p>ПРН11.</p> <p>Розвиває самостійність учнів та спроможність захищати власні інтереси завдяки плануванню належного часу для вираження очікувань учня, перегляду та закріпленню навичок та вмінь.</p> <p>ПРН12.</p> <p>Поважає та врахує сильні та слабкі сторони учня.</p> <p>ПРН13.</p> <p>Підтримує ефективні відносини, що базуються на співпраці.</p> <p>ПРН14.</p> <p>Моделює належну реакцію на взаємодію, яку ініціюють учні.</p>		
--	---	--	--

