

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГРЕБА ІЛДІКО ЗОЛТАНІВНА

УДК: 378.091.3:373.3.011.3-051]:37.043.2(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ УЧНІВ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ І. З. Гребя

Науковий керівник – **Орос Ільдико Імрїївна**, кандидат педагогічних наук,
доцент

АНОТАЦІЯ

Греба І. З. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2025.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та вирішено наукове завдання щодо підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

У першому розділі – «Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» – проаналізовано теоретичні й методологічні основи інклюзивної освіти, схарактеризовано еволюцію підходів до включення осіб з особливими освітніми потребами в простір закладів загальної середньої освіти, з'ясовано сучасні виклики, що постають перед педагогами початкової школи. Окреслено роль учителя інклюзивного класу як центральної постаті в адаптації освітнього процесу до різних потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку, а також викладено питання про якісну підготовку майбутніх педагогів, здатних відповідати викликам сучасної освіти, визначено сутність та змістову характеристику ключових понять дослідження; досліджено основні тенденції розвитку інклюзивної освіти у країнах Європейського Союзу; охарактеризовано законодавчо-нормативне забезпечення інклюзивної освіти.

Виконано системний аналіз ключових понять, що формують основу порушеної теми. Докладно простежено історичний розвиток підходів до включення осіб з особливими освітніми потребами (долі ООП) в суспільство. Від ексклюзії, що передбачала соціальне виключення особи через її відмінність від більшості, поступово відбулося переосмислення підходів через сегрегацію,

інтеграцію до інклюзії. Сегрегація, яка прогнозувала відокремлення осіб за зовнішніми ознаками чи за особливостями розвитку, поступилася місцем інтеграції. Проте інтеграція часто означала лише формальне приєднання дітей з ООП до закладів загальної середньої освіти, без урахування їхніх індивідуальних потреб. Натомість інклюзія стала якісно новим підходом, заснованим на залученні дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу, на створенні рівноправних умов для реалізації потенціалу та повноцінної участі в житті суспільства.

Досліджено й уточнено поняття, які розкривають сутність філософії інклюзії, а саме: «інклюзивне освітнє середовище» (забезпечує комфорт і підтримку всіх учасників освітнього процесу); «індивідуальна програма розвитку» (основний інструмент урахування потреб кожного учня); «освіта для всіх» (декларує принцип рівного доступу до якісної освіти, незалежно від індивідуальних особливостей).

Досліджено міжнародний досвід правового регулювання інклюзивної освіти в таких країнах, як Бельгія, Швеція, Італія, Німеччина та інші. Окреслено загальні тенденції розвитку інклюзивної освіти, як-от: залучення батьків до освітнього процесу, надання психологічної підтримки дітям, індивідуалізація навчання та підготовка кваліфікованих педагогів, які можуть ефективно працювати в умовах інклюзії. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичних чи інтелектуальних порушень, місця проживання або інших особливостей, кожній дитині має бути гарантований рівний і справедливий доступ до якісної освіти.

Цей фундаментальний принцип задекларований у численних міжнародних документах: «Загальна декларація прав людини» (1948 р.), «Конвенція ООН про права дитини» (1989 р.), «Саламанська декларація» (1994 р.), «Дакарська декларація» (2000 р.) та ін. Законодавчі положення закликають держави забезпечити рівність прав і можливостей для всіх учасників освітнього процесу, утворюючи концепцію інклюзії як базис сучасної освітньої політики. Такий

підхід спрямований на формування суспільства, де кожен має змогу реалізувати свій потенціал у сприятливому, безбар'єрному середовищі.

Україна приєдналася до спільноти держав, для яких розвиток інклюзивних процесів є одним із ключових пріоритетів державної політики у сфері освіти. Це підтверджене численними нормативно-правовими актами Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України, що регламентують організацію інклюзивного навчання та проголошують інклюзію як важливий складник освітньої реформи.

У другому розділі – «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» – теоретично обґрунтовано зміст і структуру готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, визначено критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, з'ясовано стан та обґрунтовано педагогічні умови розвитку досліджуваного феномена.

Теоретичний аналіз дав змогу виокремити ключові компоненти готовності майбутніх учителів, що є необхідними для ефективної роботи в інклюзивному середовищі. До таких компонентів належать: *мотиваційно-ціннісний* (формування позитивної мотивації до роботи в умовах інклюзії та усвідомлення значущості педагогічної діяльності); *когнітивно-діяльнісний* (опанування знань і практичних навичок, які забезпечують залучення учнів з ООП у навчальний процес); *рефлексивно-оцінний* (здатність до самоаналізу, самокорекції та прогнозування результатів власної діяльності); *комунікативно-розвивальний* (розвиток навичок конструктивної взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами, а також створення толерантної та позитивної атмосфери).

На основі виокремлених компонентів визначено критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному навчальному середовищі. Диференційовано чотири рівні готовності: *високий*, *достатній*, *задовільний*, *низький*. У межах кожного рівня схарактеризовано

професійні компетентності, які маркують здатність педагога ефективно організувати навчальний процес в умовах інклюзії.

Визначено та обгрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів: формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів; розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»; розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства.

У межах реалізації першої педагогічної умови для здобувачів спеціальності «Початкова освіта» запропоновано заходи, що підвищують мотивацію та стимулюють майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Наприклад, тематичні заходи для поширення знань про особливі потреби учнів, відвідування закладів освіти з інклюзивною формою навчання: Всесвітній день психічного здоров'я; Інформаційний воркшоп до Міжнародного дня людей з інвалідністю; інформаційні заходи до Всесвітнього дня людей із синдромом Дауна, Всесвітнього дня поширення інформації про проблему аутизму; співпраця з Берегівською районною Мальтійською службою допомоги; відвідування закладів освіти з інклюзивною формою навчання при Будапештському університеті Земмельвайса, зокрема факультет імені Андраша Пете. Такі заходи не лише надавали студентам змогу набувати практичного досвіду, а й надихали їх позитивними прикладами взаємодії дітей з ООП, їхніх однолітків та педагогів.

Реалізація другої педагогічної умови – *оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів* – передбачала внесення змін у зміст робочих програм з освітніх

компонентів («Основи інклюзивного навчання», «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності», а також вибіркової дисципліни «Педагогіка партнерства»), що забезпечують підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, педагогічної практики, застосування іноваційних технологій навчання, поєднання різноманітних форм і способів оцінки навчання з урахуванням особливостей інклюзивного навчання. Для поглиблення фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів розроблено та запроваджено спецкурс «Основи інклюзивного навчання».

Реалізація третьої педагогічної умови – *розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»* – передбачала застосування у процесі удосконалення професійних компетентностей та навичок майбутніх вчителів початкових класів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання, ми вирішили реалізувати за допомогою інтерактивної технології «World Cafe» або «Світове кафе». Ця методика імітує невимушену атмосферу кав'ярні, де за столом збираються 4-5 учасників разом із «господарем» столу. «Господар» пропонує тему для обговорення, яку всі учасники активно розглядають. Здобувачі спеціальності Початкова освіта долучалися до інтерактивної технології «World Cafe» в рамках вибіркової дисципліни «World cafe у педагогічній практиці».

Утілення четвертої педагогічної умови – *розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства* – полягало в ознайомленні здобувачів з індивідуальними навчальними програмами для дітей з ООП, вироблення навичок взаємодії та співпраці з командою фахівців школи та батьками, пошук шляхів забезпечення рівноправної взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, що спрямована на формування готовності і впровадження сучасних, ефективних методів навчання, увідповіднених із вимогами інклюзивної освіти. Модель містить чотири основні компоненти: *цільовий* (окреслює мету підготовки майбутніх вчителів початкової школи, акцентуючи на формуванні готовності забезпечувати рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх освітніх потреб, а також виконанні завдань, спрямованих на інтеграцію інклюзивних практик у професійну діяльність); *змістовий* (відображає зміст навчання, тематичне наповнення освітніх компонентів контентом щодо особливостей розвитку дітей з ООП, методами їх залучення в освітній процес, а також підходами до організації інклюзивного освітнього середовища); *процесуальний* (забезпечує використання різноманітних форм і методів навчання, таких як інтерактивні лекції, семінари, тренінги, практичні заняття з елементами рольових ігор, міждисциплінарна проєктна діяльність); *результативний* (орієнтований на досягнення запланованих результатів, серед яких – позитивна динаміка у розвитку готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів).

У третьому розділі – «Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» – подано зміст і методіку впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, результати константувального та формувального етапів експерименту.

Для перевірки дієвості обґрунтованих педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів проведено педагогічний експеримент, де визначено доцільність їхнього упровадження в освітній процес експериментальної групи.

Після завершення формувального етапу експерименту майбутні вчителі експериментальної групи мають переважно високий (19,65 %) і достатній (43,45%) рівні готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. У контрольній групі ці дані становлять відповідно 8,54 % і 38,41 %. Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що: *уперше* виокремлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів (формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів; розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»; розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства) та експериментально перевірено їхню ефективність; *розроблено* структурно-функційну модель підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; *конкретизовано* компоненти (мотиваційно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний; рефлексивно-оцінний; комунікативно-аксіологічний), критерії (мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та комунікативний) та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; *уточнено* сутність понять «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання» та «готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів»; *удосконалено* змістове наповнення та психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх учителів

початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; *подальшого розвитку набули* форми, методи і технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Практичне значення одержаних результатів аргументоване оновленням програми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Зокрема, розроблено й удосконалено навчально-методичне забезпечення дисциплін «Основи інклюзивного навчання», «Педагогічні технології в початковій школі»; розроблено, апробовано та впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти (далі ЗВО) авторські курси «Особливі люди та їх відображення в ЗМІ», «World cafe у педагогічній практиці». Проведено серію тренінгів для курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, що організовані Філією Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти та мають на меті підвищення професійних компетентностей педагогів у сфері інклюзивної освіти. Для підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» проведено тренінги на тему «Інклюзивна школа – доступне та комфортне середовище», «Мої умови співпраці з асистентом (асистентом педагога, асистентом дитини)»; на практичних заняттях з освітнього компонента «Основи інклюзивного навчання» студенти взяли участь у рольових іграх («Діалог підтримки: перші кроки розвитку», «Педагогічний консилиум» та ін.), також розробляли інтерактивні завдання на платформах «LearningApps», «Canva», «Wordwall», «Kahoot» тощо. За допомогою інтерактивної технології «World Cafe», або «Світове кафе», обговорено низку важливих тем («Комфортний заклад освіти, який він?», «SWOT-аналіз інклюзивного середовища», «Партнерство як важлива умова реалізації принципів ефективної співпраці в умовах інклюзії» та ін.). Результати проведеного дослідження можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти та закладів післядипломної освіти під час викладання курсів для вчителів початкової школи, методик

викладання в початковій школі, педагогіки, психології, а також вибіркового курсів, спецкурсів, тренінгів, у ході організації та проведення педагогічної практики.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність майбутніх учителів початкової школи, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, педагогічні умови, структурно-функційна модель, учні з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Опубліковані праці, що відображають основні наукові результати дисертації

Навчальний посібник

1. Greba, I., & Knobloch, B. (2020). *Inkluzív oktatás alapjai* / Основи інклюзивної освіти. Főiskolai jegyzet / Навчальний посібник. [Електронне видання] <https://genius-ja.uz.ua/images/files/ildiko-greba-knobloch-beata-inkluziv-oktatas-alapjai-2020.pdf>

Статті у фахових наукових виданнях України та у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз

1. Гребя, І. З. (2024). Взаємодія вчителя та асистента вчителя в інклюзивному середовищі початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (10), 113–119. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.113

2. Гребя, І. З., & Гаврилюк, І. Ю. (2023). Булінг та його прояви в освітньому середовищі початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (5), 95–101. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.095

3. Біда, О. А., Гуттерер, Є. В., & Гребя, І. З. (2023). Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (4), 12–18. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.04.012

4. Гребя, І. З., & Леврінц, М. (2022). Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності: журнал (Серія «Педагогічні науки»)*, (29), 81–87. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>

5. Гребя, І. З., & Вайнтраух, Е. Й. (2022). Організація проєктного навчання учнів в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (200), 192–197. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-192-196>

6. Гребя, І. З., & Керестень, І. С. (2017). Проблеми розподілу учнів на медичні групи для здійснення диференційного навчання на уроці фізичної культури у початкових класах. *Інноваційна педагогіка*, (2), 61–65.

Наукові праці в закордонних виданнях

7. Greba, I., & Keresztény, I. (2016). A testnevelési kategóriába sorolás helyzetelemzése egy kárpátaljai oktatási intézményben / Аналіз ситуації розподілу учнів на медичні групи на прикладі закладів освіти Закарпаття. *Értéktérítő testnevelés*, Budapest, 89–101.

8. Greba, I., & Knobloch, B. (2019). *Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában*. Közoktatás. XXIV. évfolyam, 2019/2. szám. 19-21.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Шелельо, Т., Гребя, І., & Гаврилук, І. (2024). Булінг в освітньому середовищі та вплив різних факторів на його розвиток. Збірник тез доповідей. Міжнародна науково-практична конференція «Виклики сучасної освіти зумовлені екстремальними умовами функціонування». 108-110. https://kmf.uz.ua/publications/challenges_and_effects_of_crisis_situations_on_education_2024.pdf

10. Гребя, І. З. (2022). *Реалізація інклюзивної освіти в Бельгії*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи». Умань. 50-53. <http://bit.ly/3QI9FRj>

11. Кузьмінський, А. І., Гребя, І. З., & Дзямко, В. Ю. (2021). *Роль інформаційних систем в освіті*. Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Світові виклики в сучасній освіті». Умань. 23-26. https://physics.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2021/11/zb_konf_ho_masonk_20-22.10.21_ch-1-1.pdf

12. Гребя, І. З., & Кноблех, Б. (2019). *Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában / Розвиток інклюзивної освіти в Україні*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики ХХІ століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти». Берегове. 103-111. https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2019/04/Final-Pedagogical_conf_2019_03_28-29.pdf

13. Гребя, І. З., & Керестень, І. І. (2016). *Критерії розподілу учнів на медичні групи та диференціація навчання на уроці фізичної культури у початкових класах*. Матеріали Міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підрастаючого покоління». Київ. 285-292. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17235/ozpp_rezolucia.pdf?sequence=1

ABSTRACT

Greba I.Z. Pedagogical Conditions for Training Pre-Service Primary School Teachers to Work in the Context of Inclusive Education – Qualifying scientific work as a manuscript.

Doctor of Philosophy thesis in speciality 011 Educational and Pedagogical Sciences – Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2025.

The dissertation addresses the problem of preparing pre-service primary school teachers to work in the context of inclusive education for students. *In the first chapter, "Theoretical Foundations of Preparing Pre-Service Primary School Teachers to Work in the Context of Inclusive Education", an analysis of the theoretical and methodological foundations of inclusive education is carried out. Additionally, it highlights the evolution of approaches to the inclusion of people with special educational needs in general secondary education and considers the current challenges faced by teachers. The inclusive classroom teacher plays a pivotal role in tailoring the educational process to accommodate the diverse needs of students with special needs. This underscores the necessity of high-quality training for future professionals, ensuring they are equipped to address the challenges of contemporary education effectively. The essence and conceptual characteristics of the key research terms are defined, the main trends in the development of inclusive education in European Union countries are examined, and the legislative and regulatory framework for inclusive education is characterized.*

A systematic analysis of the key concepts related to the topic is conducted, detailing the historical development of approaches to including people with special educational needs in society. The concept of exclusion, which initially entailed the social exclusion of individuals due to their differences from the majority, has undergone a gradual rethinking through the evolution of approaches such as segregation, integration, and inclusion. Segregation, which involved the separation of people based on external features or developmental characteristics, gave way to integration. However, integration frequently entailed merely the formal enrolment of children with SEN in general

secondary education, with insufficient consideration given to the individual needs of each child. Instead, inclusion has become a qualitatively new approach based on the involvement of children with special educational needs in the educational process, creating equal conditions for the realisation of their potential and full participation in society.

The historical aspect is discussed, along with the key concepts of inclusion: “inclusive educational environment”, which aims to provide comfort and support for all participants in the educational process; “individual development programme”, which serves as a tool for accommodating each student's needs, and “education for all”, which supports the principle of equal access to quality education regardless of individual characteristics.

The thesis examines the international experience of legal regulation of inclusive education in such countries as Belgium, Sweden, Italy, Germany, and others. The general trends in the development of inclusive education have been identified, including the involvement of parents in the educational process, the provision of psychological support to children, the individualisation of education and the training of qualified teachers who can work effectively in inclusive settings. Regardless of health status, the presence of physical or intellectual disabilities, place of residence, or other characteristics, every child must be guaranteed equal and fair access to quality education.

The fundamental principles of the legal framework of inclusive education is declared in numerous international documents: the Universal Declaration of Human Rights (1948), The Salamanca Statement and framework for action on special needs education (1994), the Dakar Declaration (2000), and others. Legislative provisions call on states to ensure equal rights and opportunities for all participants in the educational process, establishing the concept of inclusion as the foundation of modern educational policy. This approach aims to create a society where everyone can realize their potential in a supportive, barrier-free environment.

Ukraine has joined the community of states for which the development of inclusive processes is one of the key priorities of state education policy. This is confirmed by numerous regulatory and legal acts of the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine, which regulate the organization of inclusive education and declare inclusion as an essential component of educational reform.

In the second chapter, “Pedagogical Prerequisites for Preparing Pre-Service Primary School Teachers to Work in the Context of Inclusive Education”, the content and structure of pre-service teachers' readiness to work in the context of inclusive education are theoretically substantiated. The criteria, indicators, and levels of pre-service teachers' preparation are defined, the current state of their readiness is analyzed, and the pedagogical conditions for developing this phenomenon are justified. These aspects are considered in the context of international documents defining the rights of people with special educational needs.

The theoretical analysis enabled the identification of the key components of pre-service teachers' readiness that are essential for effective work in an inclusive educational setting. We have identified the following components: *motivational and value-based* (formation of positive motivation to work in inclusive conditions and awareness of the importance of pedagogical activity); *cognitive and activity-based* (mastering knowledge and practical skills that ensure the involvement of students with SEN in the educational process); *reflexive and evaluative* (ability for self-analysis, self-correction and forecasting of the results of own activity); *communicative and developmental* (development of skills of constructive interaction with students, their parents, colleagues, as well as creation of a tolerant and positive atmosphere).

Based on identified components, we determined criteria and indicators for pre-service primary school teachers' readiness to work in inclusive environments. Four levels of readiness were formulated: *high, sufficient, satisfactory, and low*. Each level describes

the professional competences required for effectively organizing education in an inclusive setting.

The pedagogical conditions for preparing pre-service primary school teachers to work in the setting of inclusive education have been identified and substantiated:

- motivating pre-service primary school teachers to work in the conditions of inclusive education;
- updating the content of professional training for pre-service primary school teachers, taking into account the needs of inclusive education;
- developing the communication skills of pre-service primary school teachers through the World Cafe technique.
- developing the skills of pre-service primary school specialists in focusing on creating favourable conditions for cooperation with parents.

To implement the first pedagogical condition for students majoring in “Primary Education”, conditions were created that increase motivation and encourage pre-service primary school teachers to work in an inclusive environment. For example, various thematic events have been organised to inform people about special needs and to visit educational institutions with inclusive education. In addition, the following events were organized: World Mental Health Day; Information workshop for the International Day of Persons with Disabilities; information events for the World Down Syndrome Day, World Autism Awareness Day; cooperation with the Berehove District Maltese Aid Service; visits to educational institutions implementing inclusive education at the Budapest Semmelweis University, in particular the Andras Pető Faculty. Such events not only gave students the opportunity to gain practical experience but also inspired them with positive examples of interaction between children with SEN, their peers and teachers.

The implementation of the second pedagogical condition – *updating the content of professional training of pre-service primary school teachers to meet the needs of inclusive education* – involved changes to the content of the curricula for educational

components ('Fundamentals of Inclusive Education', 'General Fundamentals of Pedagogy and Introduction to Pedagogical Excellence', as well as the elective discipline 'Partnership Pedagogy'), which ensure the preparation of pre-service teachers to work in inclusive education, pedagogical practice, application of innovative teaching technologies, and the use of innovative teaching methods. In order to deepen the professional training of pre-service primary school teachers to work in the conditions of inclusive education of students, a special course 'Fundamentals of Inclusive Education' was developed and implemented.

The introduction of the third pedagogical condition – *the development of pre-service primary school teachers' communication skills using the World Cafe technique* – involved the use of the World Cafe technique in the process of improving the professional competences and skills of pre-service primary school teachers who will work in inclusive education setting. As a result, a decision was made to implement it using the interactive technology "World Café." This method imitates the relaxed atmosphere of a coffee shop, where 4-5 participants gather at a table with the "host" of the table. The host suggests a topic for discussion, which all participants actively consider. The students majoring in "Primary Education" joined the interactive technology "World Café" as part of the elective discipline 'World Cafe in Pedagogical Practice'.

The realisation of the fourth pedagogical condition – *the development of practical skills of prospective primary school teachers to work in inclusive education setting of students on the basis of partnership pedagogy* – involved familiarising students with individual educational programs for children with special educational needs, developing skills for interaction and cooperation with the school's team of specialists and parents, and finding ways to ensure equal participation of all stakeholders in the educational process.

A structural and functional model of training pre-service primary school teachers to work in the setting of inclusive education has been developed with the aim of

developing pre-services teachers' readiness to introduce modern, effective teaching methods that meet the requirements of inclusive education. The model includes four key components: *target* (defines the purpose of training pre-service teachers, focusing on the formation of the ability to provide equal opportunities for all students, regardless of their educational needs, it also provides for the setting of tasks aimed at integrating inclusive practices into professional activities); *content* (reflects the content of curricula, which include topics related to the peculiarities of the development of children with SEN, methods of their involvement in the educational process, as well as approaches to the organisation of the educational environment); *procedural* (provides for the use of various forms and methods of teaching, such as interactive lectures, seminars, workshops, practical classes with elements of role-playing games, and interdisciplinary project activities); *effective* (focused on achieving the planned results, which may be considered a positive dynamics in the development of readiness of pre-service primary school teachers to work in the conditions of inclusive education of students).

In the third chapter, "Experimental Verification of the Effectiveness of Pedagogical Conditions for the Professional Training of Pre-Service Primary School Teachers to Work in Inclusive Education", the content and methodology for implementing the pedagogical conditions for preparing pre-service primary school teachers to work in inclusive education setting are presented along with the results of the ascertaining and formative stages of the experiment.

To assess the effectiveness of the substantiated pedagogical conditions for the professional training of pre-service primary school teachers to work in inclusive education setting, a pedagogical experiment was conducted, determining the feasibility of their implementation in the educational process of the experimental group. After completing the formative stage of the experiment, pre-service teachers in the experimental group demonstrated predominantly high (19.65%) and sufficient (43.45%) levels of readiness to work in inclusive education setting. In the control group, these figures were 8.54% and 38.41%, respectively. The results of the formative stage of the

experiment confirmed the validity and effectiveness of the proposed pedagogical conditions for preparing pre-service primary school teachers to work in inclusive education context.

Scientific novelty of the obtained results:

– The present study identifies and theoretically substantiates, *for the first time*, the pedagogical conditions necessary for effectively preparing pre-service primary school teachers to work within the framework of inclusive education (conditions include fostering positive motivation among pre-service primary school teachers to engage in inclusive education; updating the content of professional training for pre-service primary school teachers, taking into account the needs of inclusive education; developing the communication skills of pre-service primary school teachers through the World Cafe technique; developing the skills of pre-service primary school specialists in focusing on creating favourable conditions for cooperation with parents) the effectiveness of these conditions was experimentally verified.

– A structural and functional model has been developed for training pre-service primary school teachers to work in inclusive education setting.

– Specified components (motivational and value; cognitive and activity; reflective and evaluative; communicative and developmental), criteria (motivational, cognitive, reflective and communicative) and indicators of pre-service primary school teachers' readiness to work in conditions of inclusive education of students; the essence of the concepts of “professional training of pre-service primary school teachers to work in conditions of inclusive education” and "readiness of pre-service primary school teachers to work in conditions of inclusive education of students" has been clarified; the content and psychological-pedagogical support for preparing pre-service primary school teachers to work in inclusive education have been improved.

– The forms, methods and techniques for preparing pre-service primary school teachers to work in inclusive education contexts have been further improved.

Practical significance of the obtained results: The practical significance of the results of the study is to revise the curriculum of training pre-service primary school teachers to work in the conditions of inclusive education of students. In particular, the educational and methodological support for the disciplines ‘Fundamentals of Inclusive Education’ and ‘Pedagogical Technologies in Primary School’ has been developed and improved, and the author's courses ‘Special People and Their Reflection in the Media’ and ‘World Café in Pedagogical Practice’ have been developed, tested and implemented in the educational process of the university. As part of the study, lectures and a series of trainings have been developed for in-service training courses for primary school teachers organised by the Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education, which aim to improve teachers' professional competencies in the field of inclusive education. To prepare students majoring in “Primary Education”, activities including role-plays were held on the topics “Inclusive School - Accessible and Comfortable Environment”, “My Conditions of Cooperation with an Assistant (Teacher's Assistant, Child's Assistant)”; during practical classes in the discipline “Fundamentals of Inclusive Education”, students took part in role-playing games (“Support Dialogue: First Steps of Development”, “Pedagogical Consultation”, etc.). Additionally, interactive tasks on the platforms LearningApps, Canva, Wordwall, Kahoot were developed. Using the interactive technology ”World Café”, a number of important topics were discussed (“Comfortable educational institution, what is it like?”, “SWOT-analysis of an inclusive environment”, “Partnership as an important condition for implementing the principles of effective cooperation in the context of inclusion”, etc.)

The results of the study can be implemented in the educational process of higher education institutions and postgraduate education institutions when teaching courses for primary school teachers, methods of teaching in primary school, pedagogy, psychology, as well as elective courses, special courses, trainings, in the organisation and conduct of pedagogical practice.

Keywords: pedagogical conditions, readiness of pre-service primary school teachers, inclusive education, inclusive educational context, professional training, structural and functional model, students with special educational needs.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Teaching manual

1. Greba, I. & Knobloch, B. (2020). *Osnovy inkliuzyvnoi osvity* [Fundamentals of Inclusive Education]. *Navchalnyi posibnyk* [Educational Manual]. 92 p. [in Hungarian]. <https://genius-ja.uz.ua/images/files/ildiko-greba-knobloch-beata-inkluziv-oktatas-alapjai-2020.pdf>

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published

2. Greba, I.Z. (2024). *Vzaiemodiia vchytelia ta asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu seredovyscha pochatkovoï shkoly* [Interaction between teacher and teacher's assistant in the inclusive environment of primary school]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. Vypusk 10.* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences. Issue 10]. 113-119 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.113

3. Greba, I., & Gavrilyuk, I. (2023). *Bulinh ta yoho proiavy v osvithomu seredovyschi pochatkovoï shkoly* [Bullying and its manifestations in the educational environment of primary school]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. Vypusk 5.* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences. Issue 5], 95-101 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.095

4. Bida, O.A., Hutterer, E.V., & Greba I.Z. (2023). *Tendentsii suchasnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Tendencies of current training of future teachers of primary grades]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. Vypusk 4.* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences. Issue 4], 12-18 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.04.012

5. Greba, I., & Levrincs/Lőrincz, M. (2022). *Mizhnarodnyi dosvid realizatsii inkliuzyvnoi osvity na prykladi krain Yevropy* [International experience of the implementation of inclusive education in the European countries]. *Vytoky pedagogichnoi maisternosti: zhurnal (Serii «Pedagogichni nauky»).* Vypusk 29

[Origins of Pedagogical Excellence: a journal (Series 'Pedagogical Sciences'). Issue 29], 81-87 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>

6. Greba, I.Z., & Weinrauch, E.Y. (2022). *Orhanizatsiia proiektnoho navchannia uchniv v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyschi* [Organisation of project-based learning for pupils in an inclusive educational environment]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. Vypusk 200* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences. Issue 200], 192-197 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-192-196>

7. Greba, I.Z., & Keresten, I.S. (2017). *Problemy rozpodilu uchniv na medychni hrupy dlia zdiisnennia dyferentsiinoho navchannia na urotsi fizychnoi kultury u pochatkovykh klasakh* [Problems of distribution of students into medical groups to implement differentiated lesson of physical culture at primary school]. *Naukovyi zhurnal «Innovatsiina pedahohika». Vypusk 2* [Scientific journal 'Innovative Pedagogy'. Issue 2], 61-65 [in Ukrainian].

Articles in scientific periodicals of other countries

8. Greba, I., & Keresztény, I. (2016). *Analiz sytuatsii rozpodilu uchniv na medychni hrupy na prykladi zakladiv osvity Zakarpattia* [Analysis of the situation of pupils' distribution into medical groups on the example of educational institutions of Transcarpathia]. *Értéktéremtő testnevelés.*(pp. 89-101). Budapest. [in Hungarian].

9. Greba, I. & Knobloch, B. (2019). *Rozvytok inkliuzyvnoi osvity v Ukraini* [Development of Inclusive Education in Ukraine]. *Közoktatás. XXIV. Évf. 2019/2. szám.* (pp. 19-21). [in Hungarian].

Scientific works certifying the approval of the dissertation materials

10. Shelelo, T., Greba, I. & Gavrilyuk, I. (2024). *Bulinh v osvitnomu seredovyschi ta vplyv riznykh faktoriv na yoho rozvytok* [Bullying in the educational environment and the influence of various factors on its development] *Zbirnyk tez dopovidei. Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Vykyky suchasnoi osvity zumovleni ekstremalnymy umovamy funktsionuvannia»* [Book of Abstracts. International Academic Conference „Challenges and Effects of Crisis Situations on Education”] (pp. 108-110). https://kmf.uz.ua/publications/challenges_and_effects_of_crisis_situations_on_education_2024.pdf [in Ukrainian].

11. Greba, I.Z. (2022). *Realizatsiia inkliuzyvnoi osvity v Belhii* [Implementation of inclusive education in Belgium]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Tendentsii suchasnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly»* [Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference „Trends in Modern Training of Future Primary School Teachers”] (pp. 50-53). Uman [Uman]. <http://bit.ly/3Ql9FRj> [in Ukrainian].

12. Kuzminskyi, A.I., Greba, I.Z., & Dziamko, V.Yu. (2021). *Rol informatsiinykh system v osviti* [The role of information systems in education]. *Materialy Pershoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Svitovi vyklyky v suchasni osviti»* [Materials of the First International Scientific and Practical Conference „World Challenges in Modern Education”] (pp. 23-26). Uman [Uman]. https://physics.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2021/11/zb_konf_ho_masonk_20-22.10.21_ch-1-1.pdf [in Ukrainian].

13. Greba, I.Z., & Knoblokh, B. (2019). *Rozvytok inkliuzyvnoi osvity v Ukraini* [Development of inclusive education in Ukraine] *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Vyklyky XXI stolittia u sferi serednoi ta vyshchoi osvity Skhidnoi ta Tsentralnoi Yevropy v protsesi reformuvannia osvity»* [The materials of the International Academic Conference „Challenges of the 21st century in the field of secondary and higher education of Eastern and Central Europe in light of educational reforms”] (pp. 103-111). Berehove [Berehove]. https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2019/04/Final-Pedagogical_conf_2019_03_28-29.pdf [in Hungarian].

14. Greba, I.Z. & Keresten, I.I. (2016). *Kryterii rozpodilu uchniv na medychni hrupy ta dyferentsiatsiia navchannia na urotsi fizychnoi kultury u pochatkovykh klasakh* [Criteria for the division of students into medical groups and differentiation of learning in physical education in primary school]. *Materialy Mizhnarodnoho sympoziumu «Osvita i zdorovia pidrostaiuchoho pokolinnia»* [Materials of the International Symposium „Education and Health of the Younger Generation”] (pp. 285-292). Kyiv [Kyiv].

https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17235/ozpp_rezolucia.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	26
ВСТУП.....	27
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ.....	39
1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в психолого-педагогічних дослідженнях.....	39
1.2. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження.....	55
1.3. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у країнах Європейського Союзу.....	76
1.4. Законодавчо-нормативне забезпечення інклюзивної освіти.....	92
Висновки до першого розділу.....	114
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ.....	117
2.1. Стан підготовки і структура готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.....	117
2.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.....	133
2.3. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.....	144

2.4 Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.....	186
Висновки до другого розділу.....	201
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ...	204
3.1. Основні етапи експериментального дослідження.....	204
3.2. Організація констатувального етапу експерименту та аналіз результатів дослідження.....	207
3.3. Аналіз і результати формувального етапу педагогічного експерименту.....	222
Висновки до третього розділу.....	237
ВИСНОВКИ.....	240
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	245
ДОДАТКИ.....	271

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

Скорочена назва	Повна назва українською мовою
ЕГ	– експериментальна група
КГ	– контрольна група
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти
ІКТ	– інформаційно-комунікаційні технології
ІПР	– індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	– інклюзивно-ресурсний центр
МСКО	– Міжнародна стандарта класифікації освіти
ОЕСР	– Організація з економічного співробітництва та розвитку
ОМЗ	– обмежені можливості здоров'я
ООН	– Організація Об'єднаних Націй
ООП	– особливі освітні потреби
РДА	– ранній дитячий аутизм
ЮНЕСКО	– Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства маркований становленням нової філософії, що ґрунтована на переосмисленні базових цінностей людського життя, подоланні дискримінації та її негативних наслідків, які суттєво вплинули на соціальний розвиток і взаємини між людьми. На тлі таких соціокультурних трансформацій система освіти відіграє ключову роль, оскільки формує простір для утвердження гуманних і толерантних стосунків, в основі яких – взаємодопомога та взаєморозуміння.

Педагоги, які працюють у закладах дошкільної та початкової освіти, а також у закладах вищої освіти, мають потужний вплив на формування світогляду майбутніх поколінь, сприяють усвідомленню значущості рівності, поваги та взаємного прийняття. Заклади освіти – безпосереднє місце зустрічі дітей із нормотиповим розвитком, дітей з особливими освітніми потребами, представників різних національностей, віросповідань, соціальних статусів, а також кольору шкіри. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичних чи інтелектуальних порушень, місця проживання або інших особливостей, кожній дитині має бути гарантований рівний і справедливий доступ до якісної освіти.

Цей фундаментальний принцип задекларований у численних міжнародних документах: «Загальна декларація прав людини» (1948 р.), «Конвенція ООН про права дитини» (1989 р.), «Саламанська декларація» (1994 р.), «Дакарська декларація» (2000 р.) та ін. Законодавчі положення закликають держави забезпечити рівність прав і можливостей для всіх учасників освітнього процесу, утверджуючи концепцію інклюзії як базис сучасної освітньої політики. Такий підхід спрямований на формування суспільства, де кожен має змогу реалізувати свій потенціал у сприятливому, безбар'єрному середовищі.

Україна приєдналася до спільноти держав, для яких розвиток інклюзивних процесів є одним із ключових пріоритетів державної політики у сфері освіти. Це підтверджене численними нормативно-правовими актами Кабінету Міністрів

України, Міністерства освіти і науки України, що регламентують організацію інклюзивного навчання: постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»; лист Міністерства освіти і науки України № 1/3710 від 28.03.2022 р. «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану»; лист Міністерства освіти і науки України № 1/6435-22 від 15.06.2022 р. «Щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами»; лист Міністерства освіти і науки України № 1/9540-22 від 19.08.2022 р. «Щодо асистента учня (дитини) в закладах освіти»; лист Міністерства освіти і науки України № 6/679-24 від 03.09.2024 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році»; розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р від 07.06.2024 р. «Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024 – 2026 роки» та низка інших важливих документів, що проголошують інклюзію як важливий складник освітньої реформи.

Актуальність розвитку інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність удосконалення системи професійної підготовки педагогів, зокрема вчителів початкової школи. Сучасна освіта вимагає впровадження системного підходу, який передбачає тривалі програми навчання, орієнтовані на формування ключових компетентностей і практичних умінь для ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладів освіти.

У контексті освітніх реформ, зокрема реалізації концепції «Нова українська школа», пріоритетним завданням є підготовка педагогів, які здатні застосовувати індивідуальний підхід до учнів, надавати їм психологічну підтримку, створювати комфортне середовище для навчання. Інклюзивна освіта вимагає від учителів оволодіння новими знаннями, компетенціями й готовністю працювати з учнями, які мають різні види порушень розвитку.

Попри зусилля з розвитку інклюзивного навчання, в Україні все ще простежуваний дефіцит педагогів, які володіють необхідними навичками для роботи в інклюзивних класах. Це створює виклик для системи вищої освіти, яка повинна запропонувати сучасні підходи до підготовки педагогічних фахівців, інтегрувати інноваційні технології, оновити систему практичної підготовки, сучасні методи навчання та міждисциплінарні підходи. Один зі змістовно важливих аспектів, що перебуває поза фокусом достатньої уваги, – робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Сім'ї цієї категорії становлять окрему соціальну групу, яка потребує особливої підтримки й уваги з боку педагогів. Цей аспект важливий для формування партнерських взаємин між школою та родинами, що сприяє успішній інтеграції дітей в освітній процес. Лише за таких умов стане можливим рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Проблематика впровадження інклюзії в закладах загальної середньої освіти не втрачає своєї актуальності, тому широко представлена в працях багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, Н. Ашиток, В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Кучай, О. Кучай, С. Потюк, Л. Руденко, В. Синьов, К. Скрипка, Т. Скрипник, В. Хренова, М. Шеремет, Д. Шульженко зосереджували увагу на аналізі залученості дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього середовища. Учені пропонували конструктивні рішення для покращення умов підтримки та супроводу таких дітей і їхніх сімей. Варті дослідницького фокусу праці, присвячені студіюванню професійної підготовки майбутнього вчителя (І. Андрощук, О. Біда, Н. Бідюк, І. Зязюн, А. Кузьмінський, І. Орос, Д. Пріма, А. Чичук та ін.). Вітчизняні науковці акцентували питання професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзії: А. Бобро, Г. Васильєва, Т. Васютіна, І. Демченко, З. Ленів, В. Пісняк, А. Собчук, В. Синьов, Н. Софій, З. Шевців, М. Шевченко та інші. У працях учених аргументовано необхідність модернізації

системи педагогічної освіти для якісної підготовки педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Важливе значення має розроблення ефективних методик та організаційних підходів для підготовки майбутніх учителів початкової школи до інклюзивного навчання. Цим питанням присвячено праці А. Каплієнко, О. Мартинчук, І. Садової, В. Пісняк, де акцентовано на інтеграції сучасних педагогічних технологій та інноваційних методів у процес підготовки фахівців, що сприяє формуванню в учителів компетенцій, необхідних для роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Психологічна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання – одне з ключових питань у сучасних наукових дослідженнях. Зокрема, О. Іванашко, Н. Вічалковська студіюють аспекти психологічної підготовки педагогів до інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в освітній процес, зосереджуючись на емоційній стійкості та готовності до роботи в багатокультурному середовищі. М. Буйняк відрефлектовує питання готовності педагогів до створення адаптивного середовища для учнів із різними видами порушень розвитку, що є важливим компонентом інклюзивної освіти. Оцінювальна діяльність учителів докладно проаналізована в роботах К. Волкової. Вагоме місце у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх учителів посідають методичні засади, описані О. Кучерук. Авторка переконливо доводить необхідність інтеграції спеціальних педагогічних підходів та інструментів у підготовку фахівців. Дидактичні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) досліджує І. Єсікова.

Підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів для забезпечення якісної освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку ґрунтовно аналізує З. Ленів, зосереджуючи увагу на адаптаційних методах і стратегіях. Ідеї запровадження інклюзивної освіти в Україні, адаптовані на підставі позитивного міжнародного досвіду, схарактеризовані в працях А. Колупаєвої. Особливе

значення для підготовки майбутніх учителів початкової школи мають розвідки І. Демченко, де описано теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності педагогів, здатних працювати в умовах інклюзивного навчання. Українське важливе питання фізичного розвитку дітей з ООП порушує М. Шевченко, аргументуючи доцільність створення інклюзивно орієнтованого освітнього середовища, що спонукає до розроблення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з ООП.

Попри численні наукові праці у сфері інклюзивної освіти, донині не розв'язана низка проблемних аспектів. Інклюзія в освіті набула надзвичайної актуальності в сучасному суспільстві, проте відкритими є питання підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно виконувати завдання інклюзивної освіти в умовах постійних змін.

Дослідження стану підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів послугували підставою для констатації низки *суперечностей* між:

- посиленими вимогами сучасних реформаційних процесів Нової української школи до вчителів початкової школи, які працюють в умовах інклюзії, та недостатньо реалізованим потенціалом закладів вищої освіти у задоволенні цих вимог в аспекті забезпечення належної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;

- об'єктивною потребою формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів та нерозробленістю науково обґрунтованих педагогічних умов;

- необхідністю забезпечення готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів та недостатнім рівнем навчально-методичного й технологічного забезпечення цього процесу.

Отже, вибір теми дослідження **«Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання**

учнів» зумовлений як теоретичною значущістю проблеми, так і практичною потребою в розробленні методичних підходів, які сприятимуть підготовці вчителів, здатних ефективно реалізувати інклюзивну освіту.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію підготовлено відповідно до тематичного плану наукових досліджень Хмельницького національного університету «Формування особистості як суб'єкта самотворення» (державний реєстраційний номер 0119U103663), де роль автора полягала в обґрунтуванні теоретичних і організаційно-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Тема дисертації затверджена вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 8 від 10.11.2021 року).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Досягнення мети передбачає виконання таких **завдань**:

1) вивчити стан дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів у психолого-педагогічній літературі; з'ясувати сутність ключових понять;

2) виявити тенденції розвитку інклюзивної освіти в зарубіжному досвіді;

3) визначити компоненти, критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;

4) визначити, обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов та розробити структурно-функціональну модель підготовки

майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;

5) розробити й упровадити навчально-методичне забезпечення для підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, виконання завдань застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, які вможливили системний підхід до вивчення проблеми: *теоретичні методи* – *аналіз* та *синтез* наукової літератури, міжнародних і вітчизняних нормативно-правових документів щодо впровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти, що дало змогу викласти теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; *порівняння* – для окреслення спільних і відмінних аспектів вітчизняного й зарубіжного досвіду організації інклюзивної освіти; узагальнення, порівняння, систематизація, дедукція, індукція, абстрагування, за яких здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов та структурно-функціональної моделі; *емпіричні методи* – *анкетування* для з'ясування стану сформованості професійної готовності, ставлення майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; *спостереження* – для вивчення поведінки майбутніх учителів у реальних і симульованих педагогічних ситуаціях (тренінги, рольові ігри, практичні заняття); *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; *методи математичної статистики* – *статистичний аналіз* для оброблення результатів емпіричних досліджень, оцінювання ефективності експериментальної роботи й виявлення статистично значущих змін у рівнях готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

уперше виокремлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів (формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів; розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»; розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства) та експериментально перевірено їхню ефективність; *розроблено* структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;

конкретизовано компоненти (мотиваційно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний; рефлексивно-оцінний; комунікативно-аксіологічний), критерії (мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та комунікативний) та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;

уточнено сутність понять «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання» та «готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів»;

удосконалено змістове наповнення та психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;

подальшого розвитку набули форми, методи і технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Практичне значення одержаних результатів аргументоване оновленням програми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Зокрема, розроблено й удосконалено навчально-методичне забезпечення дисциплін «Основи інклюзивного навчання», «Педагогічні технології в початковій школі»; розроблено, апробовано та впроваджено в освітній процес ЗВО авторські курси «Особливі люди та їх відображення в ЗМІ», «World safe у педагогічній практиці». Проведено серію тренінгів для курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, що організовані Філією Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти та мають на меті підвищення професійних компетентностей педагогів у сфері інклюзивної освіти. Для підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» проведено тренінги на тему «Інклюзивна школа – доступне та комфортне середовище», «Мої умови співпраці з асистентом (асистентом педагога, асистентом дитини)»; на практичних заняттях з освітнього компонента «Основи інклюзивного навчання» студенти взяли участь у рольових іграх («Діалог підтримки: перші кроки розвитку», «Педагогічний консилиум» та ін.), також розробляли інтерактивні завдання на платформах «LearningApps», «Canva», «Wordwall», «Kahoot» тощо. За допомогою інтерактивної технології «World Cafe», або «Світове кафе», обговорено низку важливих тем («Комфортний заклад освіти, який він?», «SWOT-аналіз інклюзивного середовища», «Партнерство як важлива умова реалізації принципів ефективної співпраці в умовах інклюзії» та ін.). Результати проведеного дослідження можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти та закладів післядипломної освіти під час викладання курсів для вчителів початкової школи, методик викладання в початковій школі, педагогіки, психології, а також вибіркового курсів, спецкурсів, тренінгів, у ході організації та проведення педагогічної практики.

Результати дослідження впроваджено в таких закладах вищої освіти України: Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (довідка про

впровадження № 316/2024 від 06.12.2024 р.), Мукачівський державний університет (довідка про впровадження № 3356 від 04.12.2024 р.), Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/44 від 05.12.2024 р.), Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 539/02-13 від 09.12.2024 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійної наукової діяльності авторки. Запропоновані в роботі концептуальні положення, методичні підходи, висновки й рекомендації спрямовані на вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Використані в тексті положення інших авторів супроводжуювані покликаннями, що засвідчує дотримання академічної доброчесності. У посібнику І. Греба, Б. Кноблех (2020). «Inkluzív oktatás alapjai» авторка з'ясувала ключові поняття інклюзивної освіти, обґрунтувала переваги інклюзії в ЗЗСО, компетентності педагога інклюзивного класу, роль асистента в організації успішної інклюзії, виконала теоретичний аналіз питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. У науковій статті І. З. Греба , І. Ю. Гаврилюк (2023) «Булінг та його прояви в освітньому середовищі початкової школи» здобувачка дослідила вплив булінгу на соціалізацію молодших школярів, виконала теоретичний аналіз причин, наслідків і стратегій подолання цього явища. У науковій статті О. А. Біда, Є. В. Гуттерер, І. З. Греба (2023) «Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів» дисертантці належить аналіз основних етапів професійного розвитку вчителя початкових класів. У науковій статті І. З. Греба, М. Леврінц (2022) «Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи» внесок дисертантки полягає в теоретичному дослідженні розвитку інклюзивної освіти, а також особливостей реалізації спільного навчання в Бельгії, Іспанії та Італії. У науковій статті І. З. Греба, Е. Й. Вайнтраух (2022) «Організація проєктного навчання учнів в інклюзивному освітньому середовищі» дисертантці належить розроблення ключових аспектів упровадження проєктного навчання в інклюзивному

освітньому середовищі, обґрунтування теоретичної доцільності застосування методу проектної діяльності для залучення учнів з ООП до групової роботи, опис етапів організації проектної діяльності учнів в інклюзивному класі. У науковій статті І. З. Греба, І. С. Керестень (2017) «Проблеми розподілу учнів на медичні групи для здійснення диференційного навчання на уроці фізичної культури у початкових класах» авторка описала диференційний підхід на уроках фізичної культури, залежно від індивідуальних особливостей учнів, провела теоретичний аналіз основної, підготовчої та спеціальної медичних груп. У статті I. Greba, I. Keresztény (2016) «A testnevelési kategóriába sorolás helyzetelemzése egy kárpátaljai oktatási intézményben» авторка провела дослідження в школах Закарпаття, проаналізувала ситуацію зі станом здоров'я учнів цих шкіл. У статті I. Greba, B. Knobloch (2019) «Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában» внесок дисертантки аргументований викладенням основних етапів розвитку інклюзивної освіти в Україні. У статті Т. Шелельо, І. Греба, І. Гаврилюк (2024) «Булінг в освітньому середовищі та вплив різних факторів на його розвиток» авторка проаналізувала основні причини виникнення булінгу та його вплив на емоційний стан учнів. У статті А. І. Кузьмінський, І. З. Греба, В. Ю. Дзямко (2021) «Роль інформаційних систем в освіті» внесок дисертантки полягає в обґрунтуванні значення інформаційної культури вчителя в умовах сучасної освіти. У статті I. Greba, B. Knobloch (2019) «Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában» дисертантці належить аналіз нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти в Україні. У статті І. З. Греба, І. І. Керестень (2016) «Критерії розподілу учнів на медичні групи та диференціація навчання на уроці фізичної культури у початкових класах» здобувачці належить теоретичне обґрунтування причин, за яких відбувається розподіл на медичні групи, а також доведення необхідності диференціації уроків фізичної культури в початковій школі

Апробація матеріалів дисертації. Теоретичні положення та результати дослідження оприлюднено в доповідях і тезах науково-практичних конференцій різного рівня:

– *міжнародні конференції* – «Світові виклики сучасній освіті» (Умань, 2021 р.), «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2023 р.), «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану» (Київ, 2023 р.), «Виклики сучасної освіти, зумовлені екстремальними умовами функціонування» (Берегове, 2023 р.), «Külhoni Magyar Gyermekpszichológusok Képzése» (Budapest, 2024 р.), «Köznevelési együttműködés a digitális módszerek és eszközök használatának támogatására Magyarországon és a szomszédos országokban» (Budapest, 2024 р.);

– *із міжнародною участю* – «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (Ужгород, 2020 р.), «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (Ужгород, 2024 р.);

– *усеукраїнські конференції* – «Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи» (Умань, 2022 р.), «Технологічні засади професійної підготовки фахівців вищої освіти в умовах дистанційного навчання» (Харків, 2022 р.), «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (Київ, 2024 р.), «Діяльнісний підхід у початковій освіті в реаліях сьогодення: виклики та перспективи освітньої реформи» (Черкаси, 2024 р.), «Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти» (Миколаїв, 2024 р.); на засіданнях кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету (2021-2025 рр.)

Публікації. Основний зміст і результати дослідження представлено в 14 публікаціях, зокрема: 1 навчальний посібник, 6 публікацій у фахових виданнях України, 2 статті в закордонних виданнях, 5 публікацій у збірниках матеріалів конференцій,.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій, вступу, трьох розділів і висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (207 найменувань, із них 21 – іноземними мовами), а також 11 додатків (обсягом 104 сторінки). Загальний обсяг дисертації – 375 сторінок, із них основний текст – 218 сторінок. Робота містить 16 таблиць і 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в психолого-педагогічних дослідженнях

На сучасному етапі розвитку освітнього простору школи окреслено високі вимоги до професійних та особистісних компетентостей педагога, а також актуалізовано потребу в адаптації освітнього середовища, педагогічного процесу до індивідуальних особливостей учнів. Однією з ключових тенденцій, характерних для освіти сьогодення, є інклюзивна освіта, яка передбачає взаємодію та навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з їхніми однолітками. У цьому контексті важливо досліджувати й удосконалювати такі проблемні питання, які стосуються теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, орієнтованих на роботу в умовах інклюзивного навчання.

Освіту завжди вважали рушієм етапів розвитку суспільства. Домінантною умовою сучасної системи освіти є якісна підготовка педагогів. Високий рівень професійної підготовки педагогів маркує їхню здатність ефективно впроваджувати новаторські підходи, інноваційні методи та технології, а також виконувати складні завдання, пов'язані з підвищенням рівня якості надання освітніх послуг. У сучасних умовах освіта не тільки передбачає передання знань, але й окреслює вимоги до розвитку критичного мислення, творчості та соціальних навичок. Якісна освіта – провідний чинник створення сучасної економіки й суспільних відносин загалом, ефективного розвитку соціальної та культурної сфер суспільства, гарантія процвітання будь-якої держави.

Упродовж останніх десятиліть учені з різних країн уживають заходів для вдосконалення системи освіти, зокрема педагогічної. На початку XXI століття Сполучені Штати Америки переконливо продемонстрували, що вагому роль у змінах суспільного бачення відіграє освіта та професійна підготовка. На школу XXI століття покладене завдання зі створення такого освітнього осередка, який реалізовуватиме концепцію особистісно орієнтованої педагогіки, зможе забезпечувати єдність між інтелектуальним, фізичним, духовним і моральним розвитком особистості, розвивати навички планування стратегій особистого життя, особистісні якості здобувачів, формулювати життєве кредо (Комар, 2011). Школі необхідні фахівці, які вирізняються не лише високим рівнем професійної майстерності, але й здатністю творчо працювати у своїй професійній сфері, поєднують компетентність і турботливість щодо особистісного розвитку своїх учнів.

У зв'язку з соціальними, культурними, політичними, економічними змінами наприкінці XX століття – на початку XXI століття, що зафіксовані в країнах Західної Європи, інтенсивних обертів розвитку набула й освіта дітей з ООП, а саме включення їх до закладів загальної середньої освіти. Спільне навчання спонукало до пошуку нових методик підготовки вчителя школи нового типу, де не буде стереотипів, бар'єрів, нерівності, а пануватиме дружня атмосфера, взаєморозуміння, толерантне ставлення до різноманіття. Учитель нового покоління має забезпечувати гармонію, нову якість навчання та виховання дітей із порушенням психофізичного розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти. У процесі організації освітньої інклюзії вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників підвищуються, що призводить до збільшення їхніх функційних обов'язків. У новому контексті вчителю, який працює в інклюзивному класі, необхідно не тільки оволодіти знаннями про специфіку загальноосвітніх стандартів і програм, але й застосовувати інноваційні підходи до навчання.

Використання традиційних освітніх методик у професійній підготовці майбутніх учителів уже не є достатнім, оскільки активний розвиток інклюзивної

практики вимагає нових дидактичних моделей та підходів. У закладах вищої освіти України простежуваний процес активного дослідження та пошуку методик, які б могли повною мірою забезпечити підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії (Комар, 2011).

Проблему впровадження інклюзії в закладах загальної середньої освіти студіювали такі видатні вітчизняні науковці, як Н. Ашиток (Ашиток, 2015), В. Бондар (Бондар, 2011), А. Колупаєва (Колупаєва, 2009), Т. Кучай, О. Кучай (Кучай & Кучай, 2019), С. Потюк (Потюк, 2024), В. Синьов, Л. Руденко, М. Шеремет, Д. Шульженко (Синьов, Шеремет, Руденко & Шульженко, 2016), В. Хренова (Хренова, 2020), К. Скрипка (Скрипка, 2023), Т. Скрипник (Скрипник, 2020) та ін. У фокусі уваги цих та інших дослідників перебували питання залученості дітей з особливими освітніми потребами, формулювання пропозицій щодо покращення рівня підтримки й супроводу таких дітей і їхніх батьків. Особливу увагу звернено на підготовку кваліфікованого фахівця до роботи в умовах інклюзії, що засвідчують праці А. Бобро (Бобро et al, 2019), Г. Васильєва (Васильєва, 2021), Т. Васютіна (Васютіна, 2024), І. Демченко (Демченко, 2016), З. Ленів (Ленів, 2018), В. Пісняк (Пісняк, 2023), А. Собчук (Собчук, 2022), В. Синьова (Синьов & Шеремет, 2015), Н. Софій (Софій, 2016), З. Шевців (Шевців, 2017), М. Шевченко (Шевченко, 2023), Д. Шульженко (Шульженко, 2009) та інших. Ефективні методики й організаційні підходи до підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі розробляли А. Каплієнко (Каплієнко, 2022), О. Мартинчук (Мартинчук, 2012), І. Садова (Садова, 2015), В. Пісняк (Пісняк, 2023). Зокрема, В. Пісняк акцентує на традиційних підходах до підготовки майбутніх вчителів, які працюватимуть в умовах інклюзії. Авторка стверджує, що ефективним є введення спецкурсу, який має на меті роз'яснення особливостей роботи в інклюзивному середовищі, методів інклюзивного навчання та розуміння функцій і завдань кожного члена команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. На

думку дослідниці, курс допоможе у формуванні базової інклюзивної компетентності майбутніх вчителів.

Н. Тарнавська, Д. Аргіропулос у науковій праці «Інклюзивна освіта в перспективі побудови ефективних дидактичних систем» фокусують увагу на цілях підготовки вчителя до реалізації інклюзивного навчання. За висловом дослідників, для успішного інклюзивного процесу потрібно вивчити можливості всіх учасників освітнього процесу та розглянути всі аспекти застосування цих ресурсів. Серед основних особливостей учителя назване вміння організовувати ефективну співпрацю в змінних умовах, гнучкість підходів, вміння допомагати в розпізнаванні власних ресурсів і можливостей дитини (Тарнавська & Аргіропулос, 2021).

Психологічну готовність педагогів до інклюзивного навчання досліджено в працях О. Іванашко, Н. Вічалковської (Іванашко & Вічалковська, 2014), М. Буйняк, (Буйняк, 2019). Готовність майбутніх учителів до оцінювальної діяльності схарактеризована в науковій роботі К. Волкової (Волкова, 2017). Для ефективної підготовки майбутніх учителів в умовах інклюзії важливим є дослідження О. Кучерук щодо методичних засад формування інклюзивної компетентності (Кучерук, 2013). З. Ленів студіювала процеси інклюзії, специфіку «підготовки висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям із порушенням психофізичного розвитку в розрізі інклюзивного аспекту» (Ленів, 2014). Ідеї впровадження інклюзивної освіти в Україні та дослідження позитивного закордонного досвіду обґрунтовано в численних працях А. Колупаєвої (Колупаєва, 2007). В українському науковому дискурсі цінними вважаємо висновки І. Демченко щодо визначення «теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» (Демченко, 2016).

Інклюзія в освіті набула неабиякої актуальності, однак донині відкритими є питання підготовки висококваліфікованих вчителів, які за змінних умов могли б ефективно виконувати завдання інклюзивної освіти. Не існує двох абсолютно

ідентичних осіб, однакових умов виховання, однакового рівня розвитку за ідентичних порушень функціонування, так само немає універсального розв'язання проблем, пов'язаних з освітньо-виховним процесом закладів загальної середньої освіти, особливо якщо це стосується інклюзивних класів. Актуальні тенденції в розвитку освіти вимагають належного реагування на нові виклики та зміни в суспільстві. Одним із найважливіших складників цього реагування є підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів, які мають високий рівень знань, умінь і навичок для ефективної реалізації освітньої інклюзії. Зважаючи на складність і різноманітність потреб учнів, педагогічні працівники повинні бути налаштовані на розвиток інклюзивних практик, забезпечувати доступність навчального процесу для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей та потреб. Досягнення вчителями високого рівня підготовки в цій сфері вважають ключовим аспектом сучасних освітніх реформ.

Розвиток педагогічної освіти – вагомий складник програм розвитку країн як Західної Європи, так і інших регіонів світу. Провідну роль у цьому процесі відіграє вчитель загальної мейнстрімінгової школи, належно підготовлений до організації інклюзивного освітнього середовища. Професійна діяльність педагога-новатора базована на цінностях інклюзії, на потребі розвитку потенціалу кожного учня. Педагог впливає на суспільство, відіграє важливу роль у формуванні майбутнього покоління. Ключовим пріоритетом у досягненні поставленої мети країни ЄС називають навчання вчителя протягом життя («lifelong learning») та кар'єрне зростання. Педагоги повинні швидко реагувати на суспільні зміни та проблеми, сприяти розвитку суспільства, навчати всіх учнів, зокрема учнів з особливими освітніми потребами (Іванова, 2019).

Досягнення поставлених цілей суттєвою мірою залежить від рівня підготовки педагогічних кадрів й актуальності змісту педагогічної освіти. Підготовка вчителів початкових класів на бакалаврському рівні в закладах вищої освіти України триває чотири роки, що поділені на два семестри. Аналіз програми підготовки вчителя

початкових класів, що пропонують різні ЗВО України, засвідчує відсутність розроблених професіограм для педагога, який працюватиме в умовах інклюзивної освіти. На сьогодні інклюзивне середовище освіти, інклюзивний клас, інклюзивна школа набули великої поширеності. Назвати область, територіальну громаду чи місто, у яких немає жодного закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою, напевне, неможливо. Саме через це так важливо з'ясувати умови, оптимальні форми, зміст, методи й терміни підготовки вчителів початкової школи, що могли б максимально забезпечити умови для розвитку всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Підготовка вчителів початкової школи для реалізації освітньої інклюзії зосереджена переважно на формуванні теоретичних знань про психофізичні особливості дітей із порушенням розвитку, вивченні цих потреб під час організації освітньої діяльності. Водночас професійно-особистісному складнику готовності майбутнього вчителя початкової школи приділено недостатньо уваги (Пісняк, 2023).

І. Садова (Садова, 2015) стверджує, що серед основних умов формування професійно-особистісного складника готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзії варто виокремлювати розвиток рефлексії вчителя й особистісну мотивацію до реалізації інклюзивної освіти, орієнтацію на індивідуальність кожного учня, застосування диференційованого, індивідуально-творчого підходу. Важливим елементом підготовки майбутніх учителів є належне інформаційне забезпечення в закладах вищої освіти, що передбачає використання різноманітних комунікаційних технологій та інтернет-ресурсів. Це допомагає створити умови, які сприяють зацікавленості студентів в активному саморозвитку. Крім того, необхідно залучати здобувачів до науково-дослідницької роботи через участь у проєктній діяльності, застосовувати проблемні, інтерактивні, дискусійні та інноваційні методи (Садова, 2015).

Авторка пропонує диференціювати такі компоненти професійно-особистісної підготовки майбутнього вчителя початкової школи:

- особистісний аспект, що містить рефлексивну готовність, мотиваційну сформованість і свідомість педагога, спрямовані на забезпечення інклюзивності освіти;
- мотиваційний компонент, що маркований наявністю стійких мотивів для роботи в інклюзивному середовищі, де кожна дитина визнана суб'єктом навчально-виховної діяльності;
- креативний аспект, який прогнозує творчу активність та особистісні якості вчителя, що сприяють створенню нових цінностей і динаміці творчого потенціалу дітей з особливостями розвитку;
- діяльнісний аспект, що передбачає систему професійно-педагогічних знань про інклюзивну освіту (Садова, 2015).

Досліджуючи проблеми інклюзивної освіти, С. Альохіна в аналітичному звіті окреслила проблеми підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії, які не втратили актуальності донині:

- поточний рівень підготовки вчителів для роботи в інклюзивному освітньому просторі не відповідає вимогам суспільства, оскільки з кожним роком рівень залученості дітей з ООП у заклади загальної середньої освіти зростає, що корелює з «Концепцією інклюзивної освіти», але через високу наповнюваність класів, перевантаження вчителів проблема не розв'язана;
- проблемне питання становить якість інклюзивної освіти в ЗЗСО, тому що через брак фахівців (логопедів, психологів), асистентів, зайнятість шкільних психологів суттєво зростає навантаження на вчителів;
- часто педагогічні працівники школи, класні керівники й учителі як у початковій, так і в середній школі виявляють методологічну та психологічну неготовність до навчання дітей з обмеженими можливостями;
- мотивація до впровадження інклюзії в учителів початкових класів є досить низькою через низьку оплату праці, перевантаження, брак спеціальних знань (Альохіна, 2011).

У науковій статті «Формування професійної готовності педагога закладу загальної середньої освіти до реалізації інклюзивної освіти» Л. Прядко називає успішним фактором реалізації інклюзивного навчання готовність педагога закладу загальної середньої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ця готовність охоплює кілька ключових аспектів:

- прийняття нової системи цінностей, яка передбачає розуміння та підтримку концепції інклюзивної освіти;
- творча реалізація новітніх технологій навчання, що означає готовність до використання інноваційних педагогічних методів та підходів;
- здатність розв'язувати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає розуміння та врахування їхніх особливостей і потреб у взаємодії з іншими дітьми;
- володіння методами психолого-педагогічної діагностики, що дає змогу ефективно оцінювати потреби й успіхи учнів з особливими освітніми потребами;
- знання специфіки освітніх програм і володіння методиками й технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- ефективна взаємодія як у закладі, так і в соціумі з метою створення сприятливого середовища для розвитку кожного учня.

Формування професійної готовності вчителя початкових класів до реалізації інклюзивного навчання Л. Прядко трактує як складний і багатоплановий процес, що відбувається протягом усього життя вчителя та потребує підтримки з боку школи, методичної служби, психологічного супроводу. Дослідниця зазначає, що ключовим елементом успішності спроб залучення дитини з ООП до навчально-виховної діяльності закладу ЗСО є позитивне ставлення педагога до всіх дітей, особливо до дітей із порушенням розвитку (Прядко, 2019).

Вибираючи педагогічний фах, майбутній учитель початкових класів насамперед повинен усвідомлювати, що сьогодні практично неможливо оминати інклюзію. Завдяки розвитку спеціальної освіти, концепції інклюзивного навчання,

створення «школи для всіх», усі діти мають змогу навчатися та розвиватися разом у мейнстрімінговій школі. Попри складність роботи в умовах інклюзивної освіти, ефективною вона буде тоді, коли вчитель отримуватиме задоволення від праці. Цьому сприяє творче самовираження та професійне зростання. Учителеві варто послуговуватися алгоритмом ухвалення оптимального рішення. Спочатку необхідно проаналізувати свої бажання («хочу»), щоб з'ясувати власні інтереси, нахили, мотиви, плани, професійні наміри щодо інклюзивної діяльності. Після цього потрібно оцінити свої можливості («можу»), зваживши на наявність психофізичних якостей, здібностей, таланту до інклюзивної діяльності. На завершальному етапі доцільно усвідомити необхідність своїх дій («треба»), з огляду на потреби суспільства в упровадженні й розвитку системи інклюзивної освіти, окреслити свою роль у забезпеченні цих потреб (Демченко, 2014).

Питання готовності вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти досліджував К. Бовкуш, який виокремив такі завдання готовності педагога до інклюзії:

- «взаємодоповнення професійного й особистісного зростання», в основу якого покладено здатність до поєднання розвитку своєї професійної майстерності з особистісним розвитком, бажанням усебічного розвитку;
- «формування сучасного стилю мислення», що означає гнучкість застосовуваних учителем підходів та його вміння адаптуватися до змін в освітньому процесі;
- «опанування ефективних стратегій і методик самореалізації», що охоплює вміння вчителя самостійно розвивати свої професійні та особистісні якості;
- «самовдосконалення складників професійної діяльності, які раніше не були засвоєні», що передбачає постійне оновлення та удосконалення власної методики й педагогічних прийомів;
- «розроблення та постійний розвиток кожним учителем власної унікальної індивідуальної системи діяльності», що вимагає від учителя постійної

саморефлексії й адаптації методик до потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Досліджуючи наукову літературу у сфері інклюзії зарубіжних країн, К. Бовкуш окреслює настанови для вчителів, які працюють з учнями з обмеженими можливостями:

- чуйність і турбота – учителі повинні чутливо й турботливо ставитися до дітей з ООП, щоб продемонструвати іншим учням модель ставлення, окрім цього забезпечити комфортні умови перебування в класі;
- індивідуальний підхід – важливо планувати та реалізувати підхід до кожного учня, особливо з ООП, за принципом індивідуалізації;
- залучення до ігор – потрібно залучати дітей з ООП до ігор, щоб розвивати їхні навички спілкування з однолітками та збагачувати їхній досвід (Бовкуш, 2015).

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії, З. Шевців звертає увагу на зміст навчання, а саме на необхідність постійного оновлення дисциплін, які повинні мати випереджувальний характер. Для ефективної підготовки вчителя необхідно зважати на постійні зміни в суспільстві. Під час оновлення змісту програм потрібно брати до уваги аспект, який забезпечить цілісність уявлень, формування особистості майбутнього педагога початкової школи. Завдяки цьому вчитель інклюзивних класів зможе підвищити показники професійної соціальної адаптованості, емпатії, рефлексивності, на високому рівні проявлятиме комунікативні й організаторські здібності. Важливою передумовою підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування таких особистісних характеристик, як гнучкість і толерантність, повага до індивідуальних відмінностей усіх учнів, вміння спостерігати, дослухатися до порад колективу, готовність до співпраці в команді з іншими фахівцями, зацікавленість у розв'язанні труднощів, апробації різних підходів (Шевців, 2017).

Студіюючи аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії, В. Пісняк фокусує увагу на проблемі недостатньої готовності ЗВО для навчання педагогів до роботи в інклюзивному середовищі ЗЗСО. На думку дослідниці, підготовка майбутніх вчителів повинна бути спрямована на професійний розвиток і готовність до роботи в умовах інклюзії, а кожен освітній компонент підготовки має містити модуль практичної спрямованості, який дасть змогу підготувати здобувачів до виконання професійних обов'язків та набуття необхідних знань, умінь, навичок для успішної організації освітньої інклюзії. У праці авторки описано якості, якими повинні володіти майбутні вчителі інклюзивних шкіл: мотиваційно-ціннісні якості; операційно-діяльнісні якості; рефлексивно-оцінні якості.

У статті «Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до впровадження інклюзивної освіти в умовах дистанційного навчання» (Безлюдна & Дудник, (2023). Н. Безлюдна та Н. Дудник автори аналізують нормативно-правове забезпечення інклюзивного процесу в закладах освіти України та пропонують форми і методи роботи з майбутніми вчителями для удосконалення їхньої підготовки до інклюзивної освіти в умовах дистанційного навчання.

І. Лазорчик. у статті «Психолого-педагогічні умови підготовки вчителя початкових класів з впровадження інклюзивного навчання в Новій українській школі» (Лазорчик, 2018) зосереджується на проблемах підготовки вчителів для початкової інклюзивної освіти, зазначаючи, що більшість педагогів не мають спеціальної підготовки до роботи в умовах інклюзії та відчувають страх або бажання уникнути такої роботи.

У роботі «Удосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів до інклюзивного навчання в умовах Нової української школи» О. Гаяш наголошує на необхідності впровадження нових форм організації навчально-виховного процесу в інклюзивній школі, які ґрунтуються на особистісно-орієнтованому навчанні та співпраці з іншими педагогами і фахівцями інклюзивної освіти.

У статті «Підготовка майбутніх учителів до впровадження інклюзивної освіти в освітній простір Нової української школи» (Ноздрова, 2019) О. Ноздрова пропонує шляхи підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, акцентуючи увагу на важливості формування відповідних компетентностей.

І. Демченко. У навчально-методичному посібнику «Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика» (Демченко, 2014) обґрунтовує сутність, структуру, критерії та показники готовності вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти, а також розробляє методику психолого-педагогічної діагностики для визначення її рівнів.

Ці дослідження сприяють глибшому розумінню проблем та шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Основою мотиваційно-ціннісних якостей слугують теоретичні знання щодо сутності інклюзивної освіти, її мети й завдань, розуміння філософії інклюзії стосовно особистісного розвитку дитини з ООП, усвідомлення відповідальності за соціальний розвиток дітей із порушеннями психофізичного розвитку та обсягу докладених педагогічних зусиль. Крім того, важливо мати емпатію та коректно ставитися до дітей з особливими освітніми потребами, виявляти педагогічний оптимізм, вірити в ефективність їхньої навчальної діяльності. Посутня умова реалізації успішної інклюзії – здатність учителя початкових класів розвивати толерантне ставлення учнів із нормотиповим розвитком до своїх однолітків з особливими потребами, підтримувати зв'язок із сім'ями дітей з ООП, надавати психолого-педагогічний супровід не лише дитині з ООП, а і її сім'ї. Завдяки налагодженим стосункам між педагогом, дітьми та їхніми сім'ями розвивається взаємодовіра, яка вимагає збереження конфіденційності щодо особистого життя кожного учасника освітньо-виховного процесу.

В умовах освітньої інклюзії майстерність учителя маркована його операційно-діяльнісними якостями, що охоплюють знання закономірностей психолого-педагогічного й вікового розвитку дітей з особливими освітніми потребами; здатність

до виявлення та корекційної підтримки освітніх потреб учнів з ООП; застосування сучасних методів і технологій для спільного розвитку всіх учнів; вміння ефективно використовувати різні форми спільної діяльності. Важливо застосовувати вміння модифікувати завдання, проєктувати освітнє середовище, відповідно до потреб усіх дітей.

Рефлексивно-оцінні якості вчителя в умовах реалізації освітньої інклюзії виявляються в принципах організаційно-методичного забезпечення програм та охоплюють здатність розробляти й застосовувати індивідуальні освітні траєкторії учнів з ООП. Це передбачає розроблення різнорівневих завдань і стимулювання спочатку провідних, а згодом й інших аналізаторських систем, здатність успішно виконувати професійні функції в співпраці в команді з різними фахівцями (Пісняк, 2023).

Сучасні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії полягають у необхідності переосмислення не лише освітніх програм підготовки вчителів галузі 013 «Початкова освіта» з орієнтацією на практичний складник, а й фахових компетентностей, що потрібні для реалізації задуму успішної інклюзії. Професійні компетентності вчителя інклюзивного класу можливо розвивати завдяки проходженню практичної підготовки в інклюзивному середовищі школи, професійному самовдосконаленню тощо.

Науковці А. Мовкебаєва, І. Оралканова, Е. Уайдуллакізі (Movkebaieva, Oralkanova & Uaidullakuzu, 2013), досліджуючи професійні компетентності вчителя інклюзивного класу, виокремили такі основні компоненти компетентностей: мотиваційно-орієнтаційний; інформаційний; операційний.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент передбачає:

- усвідомлення і наявність мотивації до інклюзивного навчання;
- формування сукупності особистих орієнтацій та цінностей учителя, що спрямовані на інклюзивне навчання;

- розвиток особистісних якостей учителя, зокрема толерантності, відсутності забобонів, зосередженості на спілкуванні та взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу;

- потреба в постійному поглибленні й розробленні теорій та методик інклюзивного навчання.

Інформаційний аспект компетентностей педагога закладу загальної середньої освіти передбачає:

- наявність теоретичних знань, що охоплюють розуміння правових аспектів, освітніх і психологічних закономірностей, специфіки вікового й особистісного розвитку здобувачів з особливими освітніми потребами;

- володіння технологічними знаннями про форми, засоби й методи навчання, а також технології та забезпечення умов ефективного навчання учнів з особливими освітніми потребами;

- розвиток конструктивних навичок, що прогнозують розуміння способів проєктування, за потреби – коригування й оцінювання ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Операційний компонент професійної компетентності вчителя, який працює в умовах інклюзивного навчання, маркує здатність оперувати такими навичками:

- стратегічні навички – уміння ставити перед собою цілі, вибирати оптимальну організацію та оцінювати навчальну діяльність учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії;

- навички проєктування – уміння організовувати й реалізувати процес спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та дітей з нормотиповим розвитком в умовах гармонії і злагодженості;

- комунікативні навички – володіння методами педагогічної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу;

- конструктивні навички – здатність до створення розвивального середовища в інклюзивному просторі й ефективного використання ресурсів і

можливостей освітньої організації для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Описані компоненти пов'язують із такими рівнями готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання, як адаптивний, репродуктивний та оптимальний. На адаптивному рівні для педагога характерні такі ознаки, як відсутність усвідомлення та прийняття філософії інклюзії, відсутність бажання працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, а також фрагментоване уявлення щодо методів, форм і засобів організації ефективного інклюзивного навчання. Для репродуктивного рівня характерна умовна відповідність критеріям готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. До умовної відповідності вчені зарахували такі якості, як наявність слабкої мотивації до здобуття знань у галузі інклюзивної освіти, недостатнє засвоєння методів розв'язання професійних проблем. Оптимальний рівень відображає готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання. Його ознаками є усвідомленість різноманітності, відповідальності, рефлексивності у пошуку рішень щодо освітніх і професійних цілей педагога, розуміння та прийняття ідеології інклюзії, ототожнення її з принципами, особистісна спрямованість на формування розвивального середовища для всіх учасників освітнього процесу. На цьому рівні вчителів властиві всебічні й глибокі знання про особливості роботи з учнями з особливими освітніми потребами, уміння передбачати, проєктувати й оцінювати результати учнів (Movkebaieva, Oralkanova & Uaidullakzy, 2013).

Сучасний освітній простір закладу загальної середньої освіти вимагає від учителя початкової школи нових підходів та гнучкості у виконанні педагогічних завдань. Реформа системи освіти демонструє динаміку позитивного розвитку, де увагу звернено й на дітей з особливими освітніми потребами. Освітні зміни особливо відчутні для вчителів початкової школи, педагогічні ролі яких вимагають удосконалення, з огляду на залучення в освітній простір дітей з особливими освітніми потребами. Сучасний учитель початкових класів, відповідно до

законодавства, повинен гарантувати рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, зокрема й учнів з ООП, з огляду на їхні індивідуальні особливості. Водночас у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії постає низка проблем, що ускладнюють процес формування готовності студентів до роботи в умовах освітньої інклюзії. Аналіз наукової літератури доводить, що сучасний освітній контекст потребує від учителів початкової школи активної трансформації та інноваційного підходу. Ключові проблеми пов'язані з браком практичного досвіду, недостатньою підготовкою з питань інклюзивної освіти, а також відсутністю системного підходу до формування вмінь і навичок, необхідних для успішної роботи в інклюзивному класі.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання є актуальною темою, яка потребує ґрунтовного підходу в теоретичному, психолого-педагогічному, методичному та практичному аспектах. Теоретичною основою підготовки є вивчення основ інклюзивної освіти, правових аспектів, нормативних документів, ознайомлення з категоріями дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та їхніми особливостями розвитку, формування толерантного ставлення та розуміння принципів інклюзії. Важливим аспектом підготовки є спеціальна психолого-педагогічна підготовка, яка передбачає вивчення психологічних особливостей дітей з ООП, опанування методик діагностики та корекційної роботи, формування навичок співпраці з асистентами вчителя, психологами, логопедами та батьками. Ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання базується на ґрунтовній методичній (розробка адаптованих навчальних програм і дидактичних матеріалів, використання сучасних технологій та інтерактивних методів навчання, застосування диференційованого та індивідуального підходу до учнів) та практичній (проведення педагогічної практики в інклюзивних класах, відвідування спеціалізованих закладів та центрів підтримки інклюзії, аналіз реальних кейсів, обговорення труднощів та пошук рішень) підготовці.

1.2. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження

У сучасних умовах глобальної інтеграції активно формується нова філософія суспільства, що переосмислює цінності та стратегії людського співіснування для подолання негативних наслідків дискримінації в соціумі. Сучасне суспільство вимагає поваги до людського різноманіття, упровадження принципів солідарності й безпеки, які вможливають захист і повноцінну інтеграцію всіх верств населення, особливо людей з особливостями розвитку (Демченко, 2016). Це своєю чергою пов'язане з окресленням основної мети суспільного розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого принципу покладено концепцію холістичного підходу, що сприяє реалізації прав і свобод для всіх учасників суспільства, передусім це стосується надання рівного доступу до якісної освіти.

Нині терміни «інтеграція» та «інклюзія» набули широкого вжитку, особливо в контексті загальної і корекційної педагогіки. Обидва терміни маркують підхід в освіті, що покликаний забезпечити рівні можливості для всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема тих, які можуть мати особливі освітні потреби.

На початковому етапі розвитку соціальної інклюзії під терміном «інтеграція» розуміли процес залучення осіб із порушенням психофізичного розвитку в суспільство. У такому визначенні відображено тогочасну основну мету спеціальної освіти. У другій половині ХХ століття в шкільному середовищі Сполучених Штатів Америки та країн Європи термін «інтеграція» почали використовувати для позначення спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків. Фундаментальною основою застосування терміна було об'єднання раніше відокремлених сфер, тобто освітнього середовища осіб із порушеннями розвитку та осіб із нормотиповим розвитком для досягнення користі всім його учасникам (Рарр, 2012). Підхід ґрунтований на розділенні учнів за двома категоріями – «особливі» та «звичайні», або «більшість».

Поняття інклюзії має суспільно-політичну природу. На конференції ЮНЕСКО в Саламанці (1994 р.) термін інклюзія в освіті інтерпретували як підхід, відкритий до особливостей, інтересів і потреб усіх учасників освітнього процесу, що передбачає створення в освітньому середовищі умов, відповідно до людського розмаїття. Ідеться про створення «школи для всіх» («school for all»), без дискримінації чи виключення будь-кого або будь-якої категорії. Підхід охоплював осіб з особливими освітніми потребами, проте не обмежувався такими особами.

З огляду на це, терміни «інтеграція» та «інклюзія» не можна трактувати як синонімічні або взаємозамінні, оскільки вони базовані на різних концепціях і відрізняються в контексті освітньої політики. Водночас, із погляду залучення та включення, їх можна витлумачувати як етапи континууму від різких розмежувань за певними ознаками до прийняття людського розмаїття, ставлення до нього як до цінності та адаптації до нього. В інклюзивному освітньому просторі діти з ООП уже не тільки присутні, а є рівноправною частиною освітнього процесу. Інклюзивна практика активно сприяє розвитку дітей з ООП, використовуючи різноманітні, індивідуально-диференційовані підходи, які часто виходять за межі традиційних методів навчання. Суттєва компонента концепції інклюзивності освіти – адаптивність навчальних програм, створення індивідуальної програми розвитку та зміна підходу в педагогічному колективі, де акцентовано на співпраці вчителя з іншими фахівцями (Czirfusz & Gyöngyösi, 2023).

А. Варга зазначає, що «найважливіша відмінність між інтеграцією та інклюзією полягає в тому, що інтеграція ділить на групи, тоді як інклюзія говорить про гетерогенну групу, де акцент зроблений на спільному житті, на співпраці. У контексті інклюзії звернена увага на включення різних категорій осіб в одну групу, тоді як співпраця та співіснування вказують на ефективну відповідь на різноманітність, яка існує в соціумі. Отже, розуміння інклюзії – це одночасно і процес, і мета, у якій різноманітність є незаперечним фактом. Досягнення інклюзивності вимагає подвійного підходу: для подолання бар'єрів виключення

необхідно одночасно акцентувати увагу як на суспільство, так і на осіб, які зазнали сегрегації. Інклюзивний підхід робить це, визнаючи різноманітність у світлі фундаментальних прав людини» (Varga, 2015).

Кожен громадянин України має рівний і справедливий доступ до освіти, незалежно від соціального статусу, стану здоров'я, фізичних чи інтелектуальних порушень. Такий підхід задекларований у «Загальній декларації прав людини», що ухвалена 1948 року. Із того часу розроблено та апробовано три моделі інклюзивної освіти: медичну, нормалізаційну, соціальну. Унаслідок ратифікації Україною таких міжнародних документів, як «Конвенція ООН про права дитини» (1989), «Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), «Саламанська декларація» (1994), «Дакарська декларація» (2000), інклюзивна освіта набула загального визнання і поширення (Демченко, 2016).

Процес інтеграції України до європейського освітнього простору вимагає єдиного термінологічного поля й уточнення спільних і відмінних аспектів у трактуванні ключових термінів, які становлять основу для розв'язання досліджуваної проблеми. Серед ключових термінів варто назвати такі: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна школа», «індивідуальна програма розвитку», «інтегроване навчання», «освіта для всіх», «освіта дітей з особливими освітніми потребами», «особливі освітні потреби», «обмежені можливості здоров'я» («інвалідність»), «організація інклюзивного навчання», «соціальна інклюзія», «спеціальна освіта».

Під терміном «спеціальна освіта» розуміють методологію та практику навчання учнів з особливими потребами. Згідно із «Законом про освіту осіб з обмеженими можливостями (IDEA)» США, спеціальна освіта – «спеціально розроблена інструкція, безкоштовна для батьків, що дає змогу задовольнити унікальні потреби дитини з обмеженими можливостями» (Що таке спеціальна

освіта? 2019). В. Липа інтерпретує поняття спеціальної освіти як «дошкільної, загальної та професійної освіти, для здобуття якої особам з обмеженими можливостями здоров'я створюють спеціальні умови». Спеціальна освіта призначена для дітей з емоційними, поведінковими або з когнітивними порушеннями, а також для тих, у кого є інтелектуальні, слухові, зорові, мовленнєві або навчальні порушення. Особливість спеціальної освіти зумовлена її відмежованістю від масових закладів загальної середньої освіти. Діти з особливими освітніми потребами отримують необхідну їм підтримку в спеціальних закладах освіти (Іванова, 2019).

Термін «освіта для всіх» потрактований як міжнародна ініціатива із забезпечення та організації освіти для кожної дитини в суспільстві в закладах загальної середньої освіти. Таку ініціативу відображено у Всесвітній декларації «Освіта для всіх», що ухвалена ЮНЕСКО в 1990 році. Згодом у 2000 році декларація була опублікована в новій редакції, а термін «освіта для всіх» поступово наповнений новими компонентами, пов'язаними не тільки зі спеціальною освітою (Іванова, 2019).

Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти зі значними відхиленнями в психічному та / або фізичному розвитку, що призводять до загальних порушень розвитку, обмежують їхню здатність до повноцінного життя. Діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують спеціальної уваги й особливого підходу до навчання та виховання.

«Конвенція ООН про права осіб з обмеженими можливостями (з інвалідністю)» («UN Convention on the rights of persons with disabilities») трактує термін «діти з обмеженими можливостями здоров'я» (діти з ОМЗ) як діти з різними видами обмежень, зокрема з порушенням інтелекту, слуху (ті, хто не чує), мовлення, зору (незрячі), із серйозними емоційними відхиленнями, ортопедичними порушеннями, розладами аутистичного спектру, черепно-мозковими травмами або з іншими відхиленнями в здоров'ї, що обмежують

здатність до навчання. Унаслідок таких порушень, діти потребують спеціальної освіти й інших додаткових послуг.

У довідковій літературі та законодавстві України поняттям «діти з ОМЗ» номінують «осіб, які мають порушення у фізичному та / або психічному розвитку, що перешкоджають здобуттю освіти без створення спеціальних умов та для яких наявність цих порушень підтверджено інклюзивно-ресурсним центром» (Іванова, 2019).

Поняття «особливі освітні потреби» походить від англomовного терміна «special educational needs», що вперше був використаний у Лондоні 1978 року під час доповіді Комітету з проблем освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я та вжитий для позначення порушень розвитку. У подальшому поняття «особливі освітні потреби» набуло широкого значеннєвого спектру, що дало змогу відмовитися від медичної моделі, яка домінувала тривалий час та була заснована на визначенні норми й відхилень від неї.

Після ухвалення Саламанської декларації 1994 року термін «особливі освітні потреби» розширив межі вжитку. У документі, крім поняття «special educational needs», використані такі термінолексеми: «підтримка учіння» («support learning»), «відповідність індивідуальним вимогам» («respond to individual need»), «індивідуальні відмінності» («individual differences»), «освіта осіб з атиповими потребами» («special needs education») (Замша, 2022).

У країнах європейської спільноти оперують визначенням поняття «особливі освітні потреби», відповідно до «Міжнародного стандарту класифікації освіти», де зазначено, що особам з особливими освітніми потребами необхідні додаткові ресурси в навчанні. Ці ресурси можуть бути персональними (підготовка педагогів, асистентів учителів, тренінгові програми й курси, спрямовані на належну підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії), матеріальними (різноманітні навчальні матеріали, зокрема корекційні засоби, адаптація та

модифікація освітнього середовища), фінансовими, що охоплюють видатки для надання додаткових спеціальних послуг (Порошенко, 2019).

Згідно із Законом України «Про освіту», «особа з особливими освітніми потребами» – «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» (Закон України «Про освіту», 2017). Однак у цитованому документі не надано жодного пояснення щодо додаткової підтримки, також відсутня інформація про природу або про специфіку цих освітніх потреб.

Зміст поняття «особливі освітні потреби» був уточнений на законодавчому рівні, що засвідчують зміни до «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», ухвалені у квітні 2022 року. У додатку до документа подано конкретний перелік «категорій (типів) осіб з особливими освітніми потребами (труднощами)». Відповідно до положення, поняття «особливі освітні потреби» прирівняне до поняття «освітні труднощі». У такий спосіб термін «труднощі» акцентує не на умовах, які необхідно забезпечити особам для здобуття освіти, а на окресленні труднощів, у яких особа намагається здобувати освіту. Цей підхід до розуміння «особливих освітніх потреб» як «освітніх труднощів» відображений у тому, що в зазначеному документі рівень потреби в додатковій підтримці прямо пропорційно залежить від ступеня важкості прояву інтелектуальних, фізичних, функціональних, соціоадаптаційних / соціокультурних труднощів здобувача освіти (Замша, 2022).

Зарубіжні дослідники також обґрунтовують різні підходи до трактування поняття «особливі освітні потреби». Зокрема, L. Porter вважає, що не доречно обмежувати застосування «особливих потреб» «освітніми», тому що поняття потрібно використовувати в різних сферах життя, а не тільки в освіті. Натомість автор віддає перевагу термінові «атипові потреби розвитку», що не властиві більшості людей на певному етапі розвитку. Британські вчені T. Booth, M. Ainscow пропонують відмовитися від поняття «особливі освітні потреби». На

їхню думку, цей термін суперечить умовам інклюзивного навчання, оскільки приділяє увагу одній групі осіб, відокремлюючи їх від загальної частки здобувачів освіти. Науковці рекомендують оперувати поняттям «бар'єри в учінні та залученні особи до освітнього середовища». Слово «бар'єр» можна використовувати стосовно різних людей – осіб із порушеннями розвитку, обдарованих осіб, представників національних і культурних меншин, а також щодо інших категорій здобувачів освітніх послуг (Замша, 2022).

Міжнародна організація з питань економічної кооперації та розвитку (Organisation for Economic Co-Operation and Development) зараховує до категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) учнів, які відчувають труднощі в навчанні, мають фізичні обмеження здоров'я, потребують спеціалізованої освіти. Цей факт визнають тоді, коли дитина має істотно більші труднощі в навчанні, ніж більшість однолітків; має фізичні обмеження здоров'я, які заважають використовувати засоби й ресурси, що зазвичай доступні іншим дітям того самого віку в закладах освіти.

Відповідно до настанов Міжнародної організації з питань економічної кооперації та розвитку, розрізняють такі категорії дітей з особливими освітніми потребами:

- категорія А – діти, труднощі в навчанні яких зумовлені обмеженими можливостями здоров'я, що мають біологічне підґрунтя;
- категорія Б – діти, труднощі в навчанні яких не пов'язані з відхиленнями в розвитку;
- категорія В – діти, труднощі в навчанні яких виникають через соціальні причини.

Вітчизняні дослідники пропонують об'єднати дітей з особливими освітніми потребами до кількох категорій: діти з ОМЗ; діти з незначними порушеннями здоров'я; діти з соціальними проблемами; обдаровані діти (А. Гордєєва, А. Колупаєва); діти із соціально незахищених груп; діти, які перебувають у важкій

життєвій ситуації; діти іммігрантів та етнічних меншин; діти, які залишилися без опіки дорослих (І. Макар'єв) (Іванова, 2019).

З огляду на сучасний підхід до навчання дітей з особливостями розвитку, термін «освіта дітей з особливими освітніми потребами» («special needs education») витіснив термін «спеціальна освіта». Семантичний обсяг поняття «спеціальна освіта» передбачав виховання дітей з обмеженими можливостями, що проходить у спеціальних школах або в інших установах, відокремлених від закладів загальної середньої та вищої освіти. У 1997 році переглянуто «Міжнародний стандарт класифікації освіти (МСКО)» («International standard classification of education (ISCED)»). У вихідній версії документа спеціальна освіта потрактована як освіта, яку здобувають лише в спеціальних школах, що несумісне з принципами інклюзії. Нині в багатьох країнах світу численна кількість дітей з обмеженими можливостями здобуває освіту в закладах загальної середньої освіти. Згідно з «Міжнародним стандартом класифікації освіти (МСКО)» 2007 року, «освіта дітей з особливими освітніми потребами» являє собою навчання, спрямоване на полегшення освітнього процесу для дітей, які з різних причин потребують додаткової підтримки, використання адаптивних педагогічних методів для забезпечення їхньої участі й досягнення навчальних цілей у межах навчальної програми (Іванова, 2019).

Отже, «освіта дітей з особливими освітніми потребами» – це система педагогічних стратегій і методів, спрямованих на повноцінний розвиток та навчання дітей, які виявляють особливі потреби, у зв'язку з фізичними, інтелектуальними, сенсорними чи соціально-емоційними обмеженнями. Це передбачає індивідуальний підхід до навчання, використання адаптивних технологій і методів, а також сприяння соціальній інтеграції. Метою освіти для такої категорії дітей є не лише передання знань, але й створення умов для їх повноцінної участі в суспільстві та реалізації власного потенціалу.

Проведена під егідою ЮНЕСКО «Всесвітня конференція з освіти осіб із обмеженими можливостями» у м. Саламанці (Іспанія) 1994 року стала значущою подією для світової педагогічної (і не тільки) спільноти. До наукового обігу були введені терміни «інклюзивна освіта» та «інклюзивний підхід», що відображали концепцію розуміння різноманітних освітніх потреб дітей та надання послуг, спрямованих на більш повну участь в освітньому процесі, залучення громадськості й подолання сегрегації та дискримінації в освіті.

Відповідно до «Саламанської декларації», інклюзивна освіта ґрунтована на системі принципів і базових вимог, які сприяють її ефективності:

1) розпізнавання та розуміння різноманітних потреб учнів – заклади повинні адаптуватися до типів і темпів навчання учнів, визнавати індивідуальні потреби;

2) забезпечення якісної освіти для всіх – розроблення навчальних планів і стратегій викладання, спрямованих на забезпечення якісної освіти для всіх учнів;

3) надання додаткової підтримки – діти повинні отримувати додаткову допомогу, яка необхідна під час освітнього процесу для досягнення успіхів;

4) визнання унікальності особистості – кожна дитина має свої унікальні здібності, інтереси, особливості та освітні потреби;

5) навчання всіх дітей разом – створення можливостей для навчання всіх дітей разом, незалежно від труднощів чи відмінностей між ними.

Інклюзивна освіта не має на меті зробити всіх однаковими, навпаки, вона передбачає розроблення та впровадження різноманітних освітніх політик і послуг для більш гнучкого реагування на індивідуальні потреби та різноманітність дітей з особливими освітніми потребами (Букіна, 2023). Уперше поняття «інклюзії» почали використовувати в 1990 роках, маючи на увазі політичне спрямування, яке згодом було адаптоване в освіті та соціальній сфері. Нині термін набув провідного значення, став ключовим у міжнародній політиці, знайшов відображення практично в усіх аспектах суспільного життя. Поняття «інклюзії» найбільш

поширене у сфері освіти та науки. Спочатку його використовували переважно для позначення спільного навчання осіб з інвалідністю та дітей із нормотиповим розвитком, але згодом дефініція розширилася. Це зумовлене тим, що збільшився спектр категорій, які потрапляли до групи виключення. Поняття інклюзії охоплює не лише сферу освіти, а й суспільний рівень загалом. У контексті освіти терміни «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивні підходи» уперше використані в межах «Саламанської декларації» (UNESCO, 1994), що суттєво розширила функціонування феномену «інклюзія» в освіті (Vissi, 2022).

Після оприлюднення в 1994 році «Саламанської декларації» інклюзію визнали стандартом політики Європейського Союзу та його держав-членів. У статті 24 Конвенції ООН «Про права дітей з обмеженими можливостями (з інвалідністю)» (2006 р.) наголошено на важливості інклюзії як засобу, що дає змогу дітям з обмеженими можливостями в будь-якому віці «брати ефективну участь у вільному суспільстві». Крім того, документ регламентує обов'язок держав створювати належні умови й надавати підтримку таким особам, з огляду на їхні індивідуальні потреби.

Згідно з названими міжнародними документами, інклюзія являє собою процес зростання рівня участі всіх громадян у соціальному житті, що передбачає надання рівних можливостей для навчання й соціального життя всім дітям, створення умов, за яких діти з особливими освітніми потребами не відокремлені від інших. У широкому розумінні поняття витлумачують як процес реагування на різні потреби всіх дітей, молоді, дорослих за допомогою активізації їх участі в освіті, культурі й суспільному житті, а також через зменшення та усунення відторгнення всередині та з контексту освіти (Іванова, 2019).

ЮНЕСКО інтерпретує інклюзію як «динамічний підхід до позитивного реагування на різноманітні освітні потреби учнів, які належать до різних соціальних груп». Зокрема, концепція інклюзії описує індивідуальні відмінності

як можливості для поглиблення та збагачення процесу навчання (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005).

У вітчизняній літературі під поняттям інклюзії (англ. *inclusion* – включення; франц. *inclusif* – той, хто включає в себе; лат. *include* – заключаю, включаю) розуміють «процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей» (Порошенко, 2019). На думку Н. Захарової, інклюзія – реальне включення дітей з особливими освітніми потребами в активне громадське життя. Цей підхід передбачає розроблення та застосування конкретних рішень, спрямованих на забезпечення рівноправної участі кожної дитини в суспільному житті (Захарова, 2011).

Згідно з українськими словниковими джерелами, інклюзія потрактована так:

- 1) «процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, насамперед тих, що мають труднощі у фізичному розвитку» (за словником української мови);
- 2) «процес збільшення участі громадян у суспільному житті, зокрема громадян з обмеженими можливостями; інклюзія як процес передбачає реальне включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя» (Берегова, 2020).

К. Бондар, О. Шестопалова, автори навчально-методичного посібника «Теорія і практика інклюзивної освіти», трактують поняття інклюзії як процес активного включення всіх громадян у соціум, особливо тих, які мають проблеми у фізичному розвитку, що передбачає розроблення та впровадження рішень, спрямованих на створення умов для рівноправної участі кожної людини в академічному й суспільному житті. Дослідники аргументовано доводять значущість інклюзії: «цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень; кожна людина здатна відчувати й думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб її почули; усі люди потребують підтримки і дружби ровесників; для усіх учнів прогрес може бути досягнутий швидше в тому, що вони можуть, ніж у

тому, що не можуть; освіту краще здобувати в контексті реальних взаємин» (Бондар & Шестопалова, 2019).

У міжнародних документах, які стосуються інклюзії, зазначено, що «найкраща реалізація інклюзії дітей з особливими освітніми потребами відбувається в межах інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших характеристик. Це можуть бути діти з психічними або з фізичними вадами, обдаровані діти, бездомні, працездатні, діти з віддалених районів, діти, що належать до мовних, етнічних чи до культурних меншин, а також діти з найменш розвинених або маргіналізованих регіонів чи груп населення» (Іванова, 2019).

В освітній сфері поширений такий підхід, як «інклюзія в освіті», що наголошує на важливості активного включення всіх учнів у навчання, незалежно від їхніх особливостей чи обмежень. Мета «інклюзії в освіті» – ліквідація соціальної ізоляції будь-яких категорій дітей. Основний принцип полягає в тому, щоб діти за можливості навчалися разом. Загальноосвітні заклади мають зважати на різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні стилі й темпи навчання.

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивна освіта – створення освітнього середовища, адаптованого до потреб і можливостей кожної дитини, незалежно від особливостей психофізичного розвитку (Колупаєва, 2014). За висловом З. Шевців, інклюзивна освіта являє собою систему освітніх послуг, базованих на принципі забезпечення основного права учнів на здобуття освіти та права навчатися за місцем проживання (Шевців, 2017). Це передбачає, зокрема, навчання осіб з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах закладу загальної середньої освіти. Такий підхід сприяє створенню інклюзивного середовища, що зважає на потреби й можливості осіб з особливими освітніми потребами, незалежно від різноманітних факторів, таких як стать, раса, соціальний і майновий статус, релігія, стан здоров'я та тип закладу загальної середньої освіти (Третяк & Краля, 2023).

Міжнародне бюро освіти ЮНЕСКО (UNESCO International Bureau of Education 2008) убачає в інклюзивній освіті постійний процес, що спрямований на забезпечення якісної освіти для всіх, поважає різноманітність дітей, їхні потреби і здібності, особливості та очікування, усуваючи всі види й форми дискримінації. Згідно з позицією Європейського агентства з питань інклюзії, інклюзивна освіта є системним підходом до забезпечення високоякісної освіти в загальних мейнстримінгових школах, що увідповіднене з академічними й соціальними потребами навчання всіх дітей із місцевої громади.

У руслі порушеної проблематики фігурує поняття «інклюзивне освітнє середовище». Відповідно до Закону України «Про освіту», інклюзивне освітнє середовище – «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей».

Європейські й вітчизняні дослідники солідарні стосовно того, що поняття «інклюзивне освітнє середовище» охоплює комплекс зовнішніх умов, факторів і соціальних об'єктів, які необхідні для успішної освіти й виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Це прогнозує систему умов і впливів, які формують особистість, окреслюють можливості для її розвитку, що натомість змінює роль учителя в загальній мейнстримінговій школі. Така роль повинна бути увідповіднена з потребами дітей з особливостями розвитку, зокрема дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а також інших учнів у класі (Іванова, 2019).

Використовуючи термін «інклюзивне освітнє середовище», педагоги, батьки мають на увазі середовище, пристосоване для дітей з особливостями розвитку, а інклюзію трактують лише як процес розвитку дітей з ООП. У педагогіці термін «освітнє середовище» інтерпретують як сукупність умов, що впливають на розвиток особистості, її функціонування в соціумі, формування здібностей, інтересів, світогляду та забезпечення комплексу можливостей для саморозвитку всіх учасників навчально-виховного процесу закладів освіти.

Водночас термін «інклюзивне освітнє середовище» означає середовище, створене для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Зіставляючи використання цих термінів у науковій літературі, зауважимо, що «освітнє середовище» охоплює загальний простір, фактори й умови процесу навчання та виховання. Поняття «інклюзивне освітнє середовище» акцентує специфічність умов освітнього простору, створеного для навчально-виховних потреб усіх учнів, зокрема здобувачів з особливими освітніми потребами. Основна відмінність названих понять полягає в тому, що інклюзивне середовище зосереджує увагу на рівності всіх учасників навчально-виховного процесу, на доступності освіти, незалежно від рівня фізичного розвитку чи інших особливостей або потреб учнів.

О. Рассказова диференціює два структурні елементи інклюзивного освітнього середовища – внутрішній і зовнішній, спільною ознакою яких є організація спільного навчання із залученням усіх учнів, незалежно від їхнього стану здоров'я чи наявності особливих потреб, створення умов для повноцінної участі кожного учня. Характерна особливість внутрішнього елемента інклюзивного освітнього середовища пов'язана з тим, що він спрямований на організацію освітнього процесу, зважає на потреби всіх учнів, розробляє систему надання спеціальних освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами, а також орієнтований на формування позитивного клімату в загальному просторі закладу освіти. Зовнішній компонент інклюзивного освітнього середовища націлений на створення можливостей, які дадуть змогу застосувати набуті знання, уміння, навички в реальному житті, тобто використовувати опановані компетентності в соціальному середовищі (Рассказова, 2012).

Отже, огляд наукової літератури з порушеної проблеми засвідчує, що створення «інклюзивного освітнього середовища» у закладах загальної середньої освіти передбачає забезпечення різноманітних умов для всебічного розвитку й навчання всіх учнів – як із нормотиповим розвитком, так і з особливими освітніми потребами. Інклюзивне освітнє середовище передбачене не для окремої категорії

учнів, у яких є особливі потреби, а для взаємодії з усіма учнями, надає освітні послуги та зважає на освітні потреби кожного здобувача освіти, гарантує реалізацію права кожної особи на здобуття освіти, відповідно до потреб, можливостей, незалежно від місця проживання, рівня психофізичного розвитку, здатності до засвоєння освітнього матеріалу й форми освітньої організації (Козуля, 2020).

За логікою дослідження інклюзії в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, варто з'ясувати сутність поширеного терміна «інклюзивна школа» («inclusive school»). Інклюзивна школа – освітній заклад, який забезпечує систему послуг інклюзивного навчання. До цих послуг належить передовсім створення безпечного та безбар'єрного фізичного середовища, розроблення індивідуальних програм і планів, добір методів та форм навчання, що дають змогу керуватися індивідуальним підходом до кожного учня, активно залучати батьків як учасників навчально-виховного процесу, співпрацювати з фахівцями дітей з особливими потребами. Крім цього, інклюзивна школа створена для налагодження позитивного клімату в шкільному середовищі, де діти з особливими освітніми потребами навчаються разом зі своїми однолітками з нормотиповим розвитком в одному класі.

У навчальному посібнику з інклюзивної освіти термін «інклюзивна школа» ужито для номінації «закладу освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми і плани, фізичне середовище, методи та форми навчання; використовує наявні в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг, відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивний клімат в освітньому середовищі» (Порошенко, 2019).

За висловом Н. Фіголь і Г. Олійник, для ефективної діяльності інклюзивних шкіл, крім сприятливих умов у досягненні рівних можливостей учнів, особливу увагу варто звертати на співпрацю вчителів, керівного персоналу школи, батьків та членів родин. У праці авторів виокремлено й аргументовано основні принципи, характерні для інклюзивної школи:

- усі діти, незалежно від труднощів або відмінностей, мають навчатися разом у всіх випадках, якщо це можливо;
- школи повинні визнавати та враховувати відмінності й потреби всіх здобувачів, узгоджувати індивідуальні темпи їх навчання, добирати доцільні методи та види навчання;
- для надання якісної освіти школи повинні розробляти індивідуальні програми й навчальні плани, використовувати наявні в громаді ресурси та партнерські зв'язки, які можуть покращити процес навчання;
- школи мають забезпечувати додаткову підтримку для учнів з особливими освітніми потребами, яка може знадобитися їм у процесі навчання (Фіголь & Олійник, 2022).

А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, С. Літовченко та інші вважають необґрунтованим виокремлення інклюзивної школи як виду чи типу навчального закладу. За міркуваннями авторів, інклюзивна школа – це звичайна школа, де створене безбар'єрне середовище для людей з особливими потребами. У майбутньому кожна школа повинна стати інклюзивною. На думку дослідників, школи повинні шукати шляхи, які забезпечать успішне навчання всіх дітей, зокрема тих, які мають фізичні чи розумові розлади (Расказова, 2012).

Ключовим у розрізі інклюзивної освіти є термін «інклюзивне навчання» («inclusive education»), що закріплене в «Саламанській декларації» 1994 року й передбачає створення освітнього середовища, увідповідненого з потребами та можливостями кожної дитини, незалежно від рівня її розвитку. Інклюзивне навчання являє собою складний процес, що має на меті забезпечити рівний доступ до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, організувати їх навчання в закладах загальної середньої освіти з використанням методів навчання, орієнтованих на дитину й особливості її навчально-пізнавальної діяльності (Іванова, 2019).

У Законі України «Про освіту» подано чітке визначення терміна: «Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що

базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» (Закон України «Про освіту», 2017).

У зарубіжній практиці немає єдиного визначення терміна «інклюзивне навчання», однак у багатьох документах міжнародних організацій подано опис цього поняття. Серед таких документів – Конвенція ООН «Про права дитини» 1989 р., Всесвітня декларація «Освіта для всіх» 1990 р., Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю» 1996 р., «Дакарська декларація» 2000 р. та ін. В основу нормативних положень закладене право дітей з особливими освітніми потребами на навчання в мейнстримінгових навчальних закладах, усунення бар'єрів як фізичних, так і культурних та соціальних, забезпечення якісної освіти й ефективного залучення всіх дітей без винятку (Greba & Knobloch, 2019).

Науковець Т. Бут (T. Booth), досліджуючи розвиток інклюзивного навчання, асоціює його з такими ключовими ознаками, як зменшення всіх форм виключення та підвищення участі в освіті всіх осіб; перебудова освітніх систем так, щоб вони ефективно реагували й визнавали різноманітність і рівність усіх учасників; розвиток суспільних цінностей та поваги до здобувачів і педагогів. Інклюзивне навчання все частіше сприймається як право, що вимагає реалізації конкретних заходів. Т. Бут вважає необхідним комплексне впровадження інклюзивного навчання в дошкільній, загальній середній освіті й позашкільній освіті, що дасть змогу спільно навчати різні категорії суспільства. Учений убачає в інклюзивному навчанні боротьбу за демократичну освіту (Booth, 2005).

Л. Миськів пропонує авторську дефініцію терміна «інклюзивне навчання». Згідно з науковою інтерпретацією, інклюзивне навчання являє собою комплексний процес, спрямований на забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти. Цього можливо досягнути через організацію навчання як у групах закладу дошкільної освіти, так і у звичайних класах закладів загальної середньої освіти. Основою слугує використання методів, орієнтованих на

особистість дитини, з огляду на індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти (Миськів, 2020).

Аналіз різних підходів до з'ясування сутності терміна «інклюзивне навчання» уможливило висновок про те, що в науковому дискурсі наявне чітке розуміння природи поняття, досягнуто консенсусу в його трактуванні, попри обмежений правовий контекст. У країнах Західної Європи часто ототожнюють поняття «інклюзивного навчання» з «інтегрованим навчанням». Мета інтегрованого навчання полягає в зменшенні сегрегації між освітніми закладами, у їхньому внутрішньому устрої, а також у наданні якісної освіти дітям із низьким соціальним статусом, дітям із неблагополучних сімей. Інтегроване навчання сприяє подальшому навчанню дітей, відповідно до їхніх здібностей та інтересів. Наприклад, в Угорщині аналізовані поняття в розмовному та в науковому контексті часто представлені як синоніми або взаємодоповнювані поняття. У другій половині ХХ століття тема інтеграції дітей із затриманням психофізичного розвитку до закладів загальної освіти або інтеграції дорослих до суспільства не була відомою у фахових колах, мала на меті процес підготовки осіб з інвалідністю до умов суспільства. Початкове значення терміна «інтегроване навчання» вказує на процес включення раніше ізольованих осіб у суспільство. Метою концепції є підготовка дітей з особливостями розвитку до адаптації в суспільстві (Vissi, 2022).

У процесі інтегрованого навчання на вчителя поклали відповідальність щодо формування умов, за яких учневі з ООП буде комфортно навчатися в класі, щодо застосування широкого спектру методичних засобів, індивідуальних підходів. Загалом під інтегрованим навчанням розуміють комплекс дій педагога та здобувачів з ООП, де учні з особливими освітніми потребами разом з іншими учнями відвідують заняття в закладі загальної середньої освіти, а вчитель надає їм певну спеціалізовану навчальну підтримку.

В інклюзивному просторі закладів загальної середньої освіти важливим поняттям у навчально-виховному процесі є «організація інклюзивного навчання».

Згідно з європейськими й вітчизняними стандартами, організація інклюзивного навчання – це системна підтримка та супровід, що створені для забезпечення участі всіх дітей у громаді, без сегрегації. Термін «організація інклюзивного навчання» охоплює всі аспекти підтримки, які сприяють участі дітей з особливими освітніми потребами в навчальному процесі. Ця підтримка передбачає різноманітні елементи, такі як навчальний план, методи й форми навчання, системи оцінювання, організаційні та управлінські ресурси.

Варто зазначити, що системи підтримки інклюзивного навчання можуть суттєво відрізнятись. Універсальної моделі, яка підходить для всіх та однаково задовольняє потреби, не існує. Замість цього, організація інклюзивного навчання передбачає гнучкість й адаптованість до конкретних умов і потреб дітей з особливими освітніми потребами (Іванова, 2019).

У контексті поняття інклюзії, інклюзивної школи, принципів організації інклюзивного навчання та ін. варто звернути увагу на «індивідуальну програму розвитку» як важливий компонент забезпечення освітніх потреб дитини. У чинному Законі України «Про освіту» запропоновано таке визначення індивідуальної програми розвитку (далі ІПР): «індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб / послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання».

Забезпечення ефективності навчання дитини з особливими освітніми потребами передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, де взято до уваги її особисті потреби, можливості, здібності й інтереси. Цього досягають через розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) командою психолого-педагогічного супроводу за обов'язкової участі батьків або законних представників дитини, які відіграють значущу роль у складанні програми.

Важливим етапом у підготовці та проектуванні ІПР є вивчення потенційних можливостей і потреб здобувача освіти, що дасть змогу виявити індивідуальні особливості учня: особливості поведінки, навчальні пріоритети, конкретні знання, якими володіє дитина, її вміння та навички, зона актуального розвитку дитини. Технологія планування і впровадження індивідуальної програми розвитку складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів:

- оцінювання можливостей та потреб учня;
- розроблення ІПР;
- упровадження ІПР;
- моніторинг реалізації ІПР, перегляд і внесення змін.

Індивідуальна програма розвитку – офіційний документ, який містить індивідуалізовані навчальні й виховні стратегії, перелік корекційних, психолого-педагогічних послуг та їхній обсяг, що спрямовані на розвиток конкретного учня з особливими освітніми потребами, з огляду на його потреби й можливості.

Нині проблема інклюзії актуалізована здебільшого у сфері освітньої політики. Це цілком аргументоване, оскільки саме освіту вважають відзеркаленням стану суспільства, проте включення дітей з ООП у соціум стосується не тільки сфери освіти. Крім здобуття освіти, важливою є реалізація й інших прав таких осіб, наприклад, права на дозвілля, спілкування, доступ до ресурсів громади, недискримінаційне ставлення до себе як до повноправного члена суспільства.

Згідно з логікою викладу, необхідно з'ясувати сутність терміна «соціальна інклюзія». Під поняттям «соціальна інклюзія» розуміють «процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального вилучення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному й культурному житті та досягти рівня життя і добробуту відповідно до стандартів якості життя» (Лещенко, 2021).

Перехід до інклюзивної освіти – це крок на шляху до соціальної інклюзії та формування толерантного суспільства, що являє собою найбільш сучасну форму розвитку національної свідомості. Соціальна інклюзія є значущою рисою демократичного суспільства, що гарантує рівні права й можливості для кожного громадянина, незалежно від особливостей та різноманіття. Термін «соціальна інклюзія» прийнятий до використання в Європейському Союзі наприкінці 1980-х років – на початку 1990-х років, у зв'язку з поглибленою соціальною нерівністю, що виникла через нові умови на ринку праці й неефективність тогочасної системи соціального забезпечення, що перешкоджало задоволенню потреб різноманітних верств населення.

Вітчизняні вчені аналізують соціальну інклюзію як процес, що потребує системних зусиль для досягнення рівних прав і можливостей усіх членів суспільства, незалежно від статі, віку, соціального статусу, рівня освіти, національних чи етнічних ознак. Мета цього процесу полягає в забезпеченні повноцінної та активної участі в усіх сферах життя, зокрема в процесі ухвалення рішень (Іванова, 2019).

Для сучасного суспільства характерним є формування нової філософії, що заснована на повазі до людського різноманіття та впровадженні принципів солідарності й безпеки. Такий принцип вимагає створення «суспільства для всіх», де кожному громадянину забезпечується рівний і справедливий доступ до освіти, незалежно від соціального статусу, стану здоров'я або фізичних чи інтелектуальних вад. Інтеграція та інклюзія мають ключове завдання в освітньому процесі – забезпечення кожній дитині рівних умов та можливостей для навчання й розвитку, самореалізації в суспільство. Має бути створене середовище, для якого взаємоповага, прийняття різноманіття й толерантна поведінка є основоположними цінностями. Це сприяє формуванню інклюзивної культури, де кожна людина відчувається повноправним членом суспільства та може розвиватися відповідно до своїх потреб і здібностей.

1.3. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у країнах Європейського Союзу

Організація освітнього процесу в провідних країнах світу заснована на принципах дитиноцентризму, гнучкості, інноваційності, толерантності, що дає змогу адаптувати навчання до індивідуальних потреб кожного учня. Водночас кожна країна має власне уявлення про забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Незважаючи на різноманітність підходів, моделей, форм, існують спільні характеристики, притаманні сучасній системі освіти передових держав. Однією з таких спільних рис є увідповіднення з принципами філософії інклюзії, основна ознака якої – прагнення до усунення освітніх перешкод і створення середовища, де кожна дитина, незалежно від етнічного маркера, релігійних переконань чи рівня психофізичного розвитку, буде почуватися в безпеці, у середовищі, де її цінують і поважають (Греба & Леврінц, 2022).

Починаючи з 70-х років ХХ століття, передові країни Європи почали змінювати концепцію розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, ішлося про перебудову спеціальної освіти, реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Упровадження інтегрованого й інклюзивного навчання дітей із відхиленнями в розвитку стало пріоритетним завданням освіти (Греба & Леврінц, 2022).

Практичний досвід утілення ідей інклюзивної освіти засвідчує, що реалізація цього підходу потребує підтримки з боку держави, закладів освіти, учителів і батьків. Важливим аспектом утілення ідей інклюзивного навчання є психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, що передбачає комплексний підхід до реалізації, співпраці між педагогічними працівниками закладу загальної середньої освіти, психологами, логопедами та батьками дітей з особливими освітніми потребами. Організація спільного навчання і виховання дітей з ООП та їхніх однолітків із нормотиповим розвитком має вагому значущість, тому аналіз

досвіду інклюзивного навчання в передових європейських державах постає предметом особливого наукового зацікавлення.

Дослідження в галузі інклюзивної педагогіки доводять, що наразі у світовій освітній практиці виокремлюють три моделі організації навчання дітей з ООП: скандинавсько-американська модель («one-track»), пострадянська модель («two-track»), європейська модель («multi-track»). Особливістю моделі «one-track» є так званий «одноколіїний підхід». До цієї категорії належать країни, освітня політика яких спрямована на інтеграцію якнайбільшої кількості учнів до закладів загальної середньої освіти. Для учнів з ООП створюють спеціальні умови навчання, до роботи залучають підготовлених кваліфікованих педагогів, які мають досвід організації спільного навчання. Ця модель сприяє високому рівню соціалізації дітей з особливостями розвитку.

Модель «two-track» базована на так званому «двоколіїному підході», для неї характерна наявність двох окремих систем освіти: звичайної школи та спеціалізованих закладів для дітей із відхиленнями в розвитку. Особливістю спеціальних закладів є індивідуалізований підхід, наявність фахівців за нозологіями, адаптовані навчальні програми й освітнє середовище, що увідповіднене зі спеціальними потребами учнів. Водночас моделі властива низка вагомих недоліків, основні з яких – соціальна ізоляція дітей та обмежена участь батьків у житті дітей. Загалом це модель, що функціювала в Україні до 2000 років. У спеціальних закладах освіти діти могли спілкуватися з такими самими учнями, як і вони, тобто з тими однолітками, які також мали особливі освітні потреби. У звичайних школах навчалися учні з нормотиповим розвитком, шляхи яких не перетиналися з шляхами дітей з ООП, що призводило до відсутності соціальної інтеграції між цими категоріями дітей.

Модель «multi-track» вирізняється «багатоколіїним підходом», оскільки передбачає різні підходи до організації спільного навчання. Між стандартною та спеціалізованою системами існують різноманітні способи взаємодії, що

взаємодоповнюють одне одного. Серед переваг цієї моделі варто назвати можливість для батьків дитини з ООП вибрати навчальний заклад – спеціалізований чи мейнстримінговий. У закладах загальної середньої освіти створюють спеціальні умови для навчання і виховання (Греба & Леврінц, 2022).

Досвід організації інклюзивного навчання в європейських країнах студіювали А. Вербенець, З. Кияниця, А. Колупаєва, Р. Мельник, Н. Софій, Л. Сидорів, В. Церклевич, М. Чайковський. У розвиток сфери порівняльних досліджень соціальної й освітньої інтеграції та інклюзії важливий внесок зробили як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (І. Білецька, А. Василюк, М. Ворон, С. Ендрюс, О. Іванова, О. Коваль, А. Кумер, К. Майєр, Г. Стангвік та ін.).

Інклюзивне навчання в Бельгії. У Королівстві Бельгія законодавчі основи освіти осіб з обмеженими можливостями були закладені в 1970 році. Згодом у 1978 році «Закон про спеціальну освіту» був суттєво змінений. Ці зміни надавали право батькам вибрати навчальний заклад для своїх дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Передумовою ухвалення нових поправок до закону послугувало створення в 1960 році психолого-медико-соціальних служб, які окреслювали освітній шлях дітей з ООП та направляли їх до спеціального закладу, що регламентоване «Законом про освіту» Бельгії. У країні функціують 8 типів спеціальних установ для дітей із порушеннями розвитку, що охоплює широкий спектр розладів: для дітей із легкою формою розумової відсталості, середньою і важкою формою, для дітей із розладами поведінки й емоційно-вольовими відхиленнями, для дітей із сенсорними порушеннями, фізичними розладами, із соматичними захворюваннями, для дітей, у яких простежувані труднощі в навчанні (Греба & Леврінц, 2022).

Діти з порушенням розвитку проходять ретельне обстеження в психолого-медико-соціальних центрах Бельгії, на основі чого фахівці надають рекомендації щодо їхнього подальшого освітнього шляху. Остаточне рішення про вибір освітнього закладу ухвалюють батьки або опікуни дитини, які також беруть

активну участь в обговоренні. Від рішення батьків залежить, де буде навчатися дитина – у спеціалізованому закладі чи в закладі загальної середньої освіти (Сидорів, Сидорів 2020), (Греба & Леврінц, 2022).

До завдань психолого-медико-соціальних центрів Бельгії входить надання підтримки як школам, так і батькам / опікунам та дітям з ООП. Центри також беруть активну участь у розробленні індивідуальних навчальних планів, забезпечують корекційну підтримку дітям, які цього потребують. До обов'язків центрів входить надання інформації щодо освітніх, медичних і соціальних послуг, якими може скористатися дитина з ООП, та сприяння в отриманні соціальної допомоги.

Ухваливши «Закон про спеціальну освіту», Бельгія усунула бар'єри між спеціальними й загальноосвітніми установами, що дало змогу впровадити три моделі спільного навчання:

- діти з ООП навчаються у звичайних школах разом з іншими учнями, одержуючи необхідну підтримку від фахівців психолого-медико-соціальних центрів;
- діти з ООП проводять частину освітнього часу у звичайній школі, а іншу – у спеціальній школі, де одержують корекційну підтримку та проходять розвиткові заняття;
- учні з ООП певний час навчаються в масових закладах освіти.

Освіта в Бельгії є безкоштовною для дітей з ООП до 18 років (Греба & Леврінц, 2022). Стосовно дітей із важкими порушеннями розвитку, повноцінне навчання яких повною мірою не може забезпечити звичайна школа, фламандський уряд у 1997 році ухвалив постанову, за якою спеціальні навчальні заклади вважали установами, що забезпечують адаптивне навчання та лікування. Це означає, що спеціальні заклади освіти Фламандії спрямовують свою роботу на задоволення особливих освітніх потреб учнів, надаючи спеціалізовану підтримку, адаптуючи навчальний процес до індивідуальних особливостей.

У 2002 році фламандський парламент ухвалив рішення про надання всім учням рівних можливостей у здобутті освіти. Рішення про зарахування дитини з ООП до закладу освіти ухвалює шкільна рада, залежно від здатності закладу освіти забезпечити необхідні умови для її розвитку. Шкільна рада зважає на думку батьків, може відмовити в прийнятті дитини після консультації з психолого-медико-соціальною службою. Якщо школа може задовольнити потреби учня з ООП, то вона має брати до уваги такі складники: очікування батьків щодо розвитку дитини та забезпечення належних умов у школі, можливість задоволення освітніх і соціальних потреб учнів, забезпечення догляду дитини, формування команди супроводу, надання допомоги як у школі, так і за її межами, активна співпраця з батьками (Греба & Леврінц, 2022), (Вербенець, 2016).

«Закон про спеціальну освіту» у Бельгії став кроком до усунення бар'єрів між спеціальною та загальною освітою країни. Документ спрямований на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів. Спеціальні педагоги в школах є або штатними працівниками закладу, або працюють на контрактній основі. Вони проводять індивідуальні заняття на початкових етапах ознайомлення з дитиною з ООП для вивчення проблем, консультують учителів щодо методів і підходів до організації спільного навчання. Для кожної дитини з особливими освітніми потребами, залученої до спільного навчання в закладах загальної середньої освіти, розробляють індивідуальний навчальний план, де взято до уваги її розвиток та особливі потреби, а також окреслюють необхідні додаткові послуги (Греба & Леврінц, 2022).

Австрія. Вартий дослідницької уваги й досвід організації інклюзивної освіти в Австрії. Інклюзія в цій європейській країні має особливий статус, основним її принципом є сприйняття багатоманітності в навчанні та вихованні. Послідовники цієї ідеї позитивно сприймають багатоманітність і вважають її нормою. Мета сучасної освітньої системи Австрії – створення позитивної шкільної атмосфери, де кожен учасник освітнього процесу відчувається комфортно. Посутню увагу в інклюзивній педагогіці звернено на школяра як на

особистість, на індивідуальний підхід до навчання, на компетентності педагога, якими він повинен володіти для ефективного залучення кожного учня до освітнього процесу (Forray & Varga, 2011).

До 80-х років в Австрії добре функціювала система спеціальної освіти, були створені спеціальні заклади для дітей із порушенням опорно-рухової системи, порушенням слуху і зору, порушенням інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери та комплексними порушеннями розвитку. Однак ця система ставала дедалі більш сегрегаційною. У 80-х роках батьки дітей з особливими освітніми потребами, учителі, медичні працівники почали створювати громадські організації, ініціюючи надання рівноправності, зокрема в здобутті освіти. Звернення до Міністерства освіти щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання учнів з ООП отримало підтримку та фінансування уряду. Міністерство створило робочу групу, до складу якої ввійшли науковці, педагоги загальних і спеціальних шкіл, фахівці служб допомоги дітям з ООП та представники громадських організацій. Завдання робочої групи полягало в проведенні експериментальних досліджень. Експериментальна програма складалася з чотирьох моделей освітньої інтеграції:

- інтегровані класи – максимальна наповнюваність класів становила 20 учнів, серед яких допускали 4 учнів з особливими освітніми потребами; навчання в класі проводили 2 педагоги, одним із яких був учитель спеціального закладу освіти; для учнів з ООП розробляли індивідуальну навчальну програму, що передбачала й корекційний супровід дитини;

- класи, що взаємодіють – модель передбачала спільну участь у позакласних заходах дітей зі спеціальних закладів освіти та масових шкіл, але навчальний час був організований окремо;

- малокомплектні класи – у масових школах створювали спеціальні класи, де навчалися діти з ООП, наповнюваність таких класів становила 6-11 учнів, які

навчалися за програмою масової початкової школи, але термін навчання міг сягати до 6 років;

– звичайні класи, у яких діти з ООП, їхні батьки та вчителі отримували допомогу від шкільних консультантів (Порошенко, 2019).

У 1991 році Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку Австрії підбив підсумки експерименту, дійшовши висновку, що найбільш дієвою стала модель інтегрованих класів. Цей експеримент дав поштовх до створення в країні інтегрованих класів і запровадження посад спеціальних педагогів у масових школах.

У 1993 році після ухвалення «Закону про освіту» батьки отримали законодавче право вибору навчального закладу для своїх дітей. На сьогодні в Австрії в спеціальних закладах навчаються діти з важкими порушеннями зору, слуху та інтелекту. Фахівці стверджують, що концепція інклюзії дедалі частіше замінює інтеграцію. Інтеграцію трактують як процес, у якому осіб та груп, раніше виключених із соціуму, включають / інтегрують до більшої групи чи суспільства. У цьому сенсі концепція інтеграції полягає в тому, що представляє два типи людей: ті, у яких є певний «недолік», та ті, у яких його немає. Ідея інклюзії інша, вона не поділяє людей на групи, а сприймає їх такими, якими вони є, із різними здібностями та різними можливостями. Взаємне включення засвідчує свою ефективність у подоланні бар'єрів (Varga, 2015).

Фінляндія. Не менш цікавим в аспекті організації інклюзивного освітнього середовища є досвід Фінляндії. Серед ключових ознак освітньої політики Фінляндії варто назвати рівність, доступність, ефективність, толерантність, міжнародність. У 1970-х роках реформа освіти надала рівні можливості всім учасникам освітнього процесу, незалежно від соціального статусу, національного походження та майнового стану. Результатом цих заходів стало створення інклюзивної системи освіти, що вирізняється доступністю, рівністю прав, ефективністю з погляду міжнародної освітньої політики. Крім рівності прав,

надання широкої автономії закладам освіти й педагогам, ще однією особливістю фінської системи вважають те, що вона адаптована до індивідуальних потреб учнів, приділяє вагомому увагу дітям з особливими освітніми потребами та труднощами в навчанні (Колупаєва, 2007).

Більшість дітей з особливими освітніми потребами навчаються в масових школах, а вчителі застосовують усі необхідні методи й засоби навчання для сприяння розвитку та досягнення найкращих результатів. У спеціальних закладах навчаються лише ті діти, які мають вагомні причини для цього. Шкільна адміністрація, педагоги, спеціальні педагоги й інші установи тісно співпрацюють для покращення умов навчання. Взаємини між школою та батьками також побудовані за принципом партнерства.

У фінській системі відсутній поділ за категоріями обмеження життєдіяльності. Помітне прагнення залучати дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього простору. Під час педагогічного оцінювання дітей з ООП керуються насамперед не медичними діагнозами, а індивідуальними потребами учнів. На думку фахівців, дітей не можна класифікувати згідно із задалегідь визначеними категоріями на основі інвалідності, кожен учень унікальний і в будь-який момент може потребувати індивідуальної, спеціальної додаткової допомоги (Réthy, 2002).

Фінська інклюзивна освіта передбачає створення диференційованого середовища для навчання. Це забезпечене двома способами: в основі першого передбачена робота в одному класі, який поділений на дві групи. До першої групи входять діти з особливостями розвитку, а до другої – із нормотиповим розвитком. У такому класі навчально-виховний процес забезпечують два педагоги, інколи до них приєднується спеціальний педагог або асистент. Кількість учнів у класі сягає 25 осіб. Другий спосіб передбачає створення спеціальних класів у масових школах. У спеціальних класах навчаються діти зі складними порушеннями розвитку. Навчально-виховний процес у такому разі забезпечують два-три спеціальні педагоги

й асистент. Наповнюваність класів не може перевищувати 10 осіб. Незалежно від варіанта організації шкільної освіти, кожна дитина з особливими освітніми потребами навчається за індивідуальним планом (Вербенець, 2016).

Держава забезпечує функціонування освітньо-консультативних центрів, до обов'язків яких належить організація супроводу й підтримки дітей з ООП, їхніх батьків та вчителів. Фахівці центру також проводять тренінги, майстер-класи для педагогів.

Підсумовуючи аналіз освітньої системи Фінляндії у сфері інклюзії, виокремимо такі основні моменти: навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається як у сегрегації, так і в інклюзивних умовах; в усіх регіонах є спеціальні заклади, де навчається 3,7 % дітей з ООП, зазвичай, це діти зі складними порушеннями; держава забезпечує належні умови для організації інклюзивного освітнього простору (матеріальна база, технічне забезпечення, необхідна кількість фахівців); присутня увага звернена на розвиток соціальних навичок дітей; батьки також залучені до навчально-виховного процесу.

Швеція. Свій шлях до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в суспільство, створення умов для повноцінного їх розвитку пройшла і Швеція. Після ратифікації міжнародних угод щодо освіти осіб із відхиленнями в розвитку Швеція 1980 року окреслила новий стратегічний напрям в освітній політиці держави. Відповідно до нормативно-правового документа, учням з особливими освітніми потребами надали право навчатися в масових закладах освіти, створивши для них належні умови. Через кілька років у 1989 році, ухваливши «Закон про середню освіту», інклюзивне навчання визнали основною формою здобуття освіти осіб з ООП. Фінансування шкіл, де були організовані інклюзивні класи, збільшили, а учні з особливостями психофізичного розвитку отримали змогу навчатися за індивідуальним навчальним планом, де у фокусі уваги перебували їхні можливості й потреби (Порошенко, 2019).

Шведський закон про освіту регламентує, що всі діти мають рівні права на освіту, незалежно від статі, походження, соціального статусу. Основна мета впровадження інклюзії – навчання та виховання дитини, набуття нею знань і навичок, необхідних для того, щоб стати повноцінним членом шведського суспільства. У законі посутню увагу звернено на необхідність урахування потреб учнів з ООП на всіх рівнях освіти.

У Швеції більшість дітей із легким і помірним ступенем порушення зору та слуху, а також із порушенням опорно-рухового апарату навчається в масових школах разом із нормотиповими дітьми. Крім системи інклюзивної освіти, існують також і спеціальні школи. Варто зазначити, що спеціальну освіту забезпечують чотири типи спеціальних закладів, а саме: для дітей із розумовою відсталістю; для дітей із труднощами в навчанні; для дітей зі складною формою порушення слуху; для дітей із комплексними порушеннями.

Наприклад, школа «Jorielskolan» у Стокгольмі працює як спеціальний заклад для навчання і розвитку дітей, починаючи з дошкільного віку й до 17 років. У закладі навчаються діти з порушенням опорно-рухових функцій організму через ураження нервової системи, більшість має і розумову відсталість. Близько 70 % дітей, які тут навчаються, не зможуть інтегруватися в суспільство й жити самостійно. Однак заклад концентрує увагу на соціальному залученні, підтримує тісні взаємини зі звичайними школами. Щосереді двоє дітей відвідують «Jorielskolan», де їм пропонують цілий день навчатися в інвалідному візку та супроводжувати дітей, які там здобувають освіту. Захід покликаний розвивати толерантність та емпатію вже з дитинства, формувати більш чутливе ставлення до дітей з обмеженими можливостями (Mazzag, 2009).

Допомогу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами та їх позашкільний супровід реалізовані завдяки Центрам дитячої реабілітації. Фахівці центру надають необхідну допомогу дітям із психофізичними відхиленнями, окреслюють освітній маршрут дитини, розробляють індивідуальні програми

розвитку, надають корекційну підтримку. У школах, крім педагога, працює й асистент учителя та спеціальні педагоги. Уряд допомагає місцевим осередкам забезпечити всі умови для навчання дітей з ООП, створює умови для проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів, асистентів, організації тренінгів та майстер-класів (Колупаєва, 2007), (Греба & Леврінц, 2022).

Іспанія. Особливість іспанської моделі інклюзивної освіти полягає в єдиному підході, відомому як «one-track approach». Освітня політика Іспанії спрямована на бажання залучити практично всіх учнів до системи загальної середньої освіти, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб (Cor, Soriano & Watkins, 2003). В іспанському законодавстві термін «спеціальна освіта» офіційно закріплений із 1940 року. У 1978 році в конституції країни регламентовано, що виконавча влада має забезпечити лікування, реабілітацію та інтеграцію осіб із порушенням розвитку, які потребують особливої уваги, гарантувати їхні права як повноцінних членів суспільства. У 1985 році особам з інвалідністю надано рівні права на освіту, незалежно від індивідуальних особливостей. Це рішення затверджене королівським декретом. Ухвалений у 1990 році закон вводить поняття «спеціальні освітні потреби» та інтегрує спеціальну освіту до загальної освітньої системи. Відповідно до закону, діти з ООП отримали право навчатись як у спеціальних, так і в закладах загальної середньої освіти, причому шкільні програми мали бути адаптовані до індивідуальних можливостей кожного учня. Навчання в спеціальних закладах можливе за умови, якщо звичайна школа не може задовольнити індивідуальні потреби дитини (Ферт & Баранович, 2019), (Греба & Леврінц, 2022).

Уряд Іспанії ухвалив у 2006 році закон, де використано нове поняття «спеціальні потреби в освітній підтримці». У фокусі уваги опинилися обдаровані діти, діти з особливими освітніми потребами, діти іноземців, а також ті, хто з різних причин почав навчання пізніше за інших.

У розвитку дітей з ООП найбільш ефективною вважають початкову й середню школу. Це ключовий підхід до розвитку дітей з ООП, оскільки дає їм

змогу навчатися, спілкуватися, розвиватися разом з однолітками. Водночас спільне виховання позитивно впливає й на дітей із нормотиповим розвитком та сприяє вихованню в них толерантності й емпатії. Кількість учнів в інклюзивних класах обмежена 25 дітьми, у класі разом з учителем працює й асистент (Греба & Леврінц, 2022).

Італія. Серед європейських країн, які впроваджують інтеграційні та інклюзивні процеси в освіті, передові позиції посідає Італія. Реформи в освітній сфері розпочалися в 1972 році під впливом громадського руху «Демократична психіатрія», що мав на меті трансформувати психіатричні заклади, ліквідувати соціальну ізоляцію осіб із психічними розладами безпечної форми, упровадити філософію інклюзії. Унаслідок таких зусиль, ухвалений «Закон про освіту», що надавав батькам право вибрати школи для своїх дітей, гарантував державну підтримку дітям з особливими освітніми потребами у звичайних школах. Закон також передбачав безоплатний проїзд до школи та усунення архітектурних бар'єрів для вільного доступу до будівлі навчального закладу дітям із порушенням розвитку (Порошенко, 2019), (Греба & Леврінц, 2022).

У 1977 році зроблено поправки в законі, відтоді діти з ООП отримали змогу навчатися в школах, розташованих поблизу їхнього проживання. В освітньому процесі були введені індивідуальні програми розвитку, передбачена підтримка спеціальних педагогів. Поправки врегульовували наповнюваність класів з інклюзивною формою навчання – до 20 учнів, із яких не більше від двох могли бути з особливими освітніми потребами, спеціальні класи скасували.

Оновлений у 1992 році «Закон про освіту» передбачав надання дітям з ООП комплексної допомоги від фахівців різних спеціальностей, сприяв посиленню співпраці між освітніми установами й організаціями для підтримки дітей з ООП. Особливу увагу в законі звернено на активізацію участі батьків у навчально-виховному процесі (Греба & Леврінц, 2022).

У регіонах Італії функціують консультативні служби з фахівцями різних спеціалізацій, що забезпечують організацію інклюзивного навчання, відповідають за діагностику, супровід дітей та надання консультативної підтримки батькам і шкільним педагогам. Крім основного вчителя, в інклюзивних класах працює також асистент, який допомагає в організації спільного навчання, залучає дітей з особливими освітніми потребами до спільної навчальної діяльності. Роль асистента важлива й у співпраці з іншими фахівцями під час розроблення індивідуальних навчальних планів для учнів з ООП (Сидорів & Сидорів, 2020), (Греба & Леврінц, 2022).

Великобританія. У впровадженні інклюзивної освіти вагомі здобутки має Велика Британія – одна з перших країн, які підтримали принципи інклюзії. На законодавчому рівні засади інклюзивного навчання визнані в 1996 році, після ухвалення Закону «Про освіту», згідно з яким навчання учнів з ООП стало невіддільною частиною обов’язків кожного вчителя, незалежно від наявності чи відсутності спеціальної освіти. Згодом, 1998 року, підписавши Закон «Про стандарти шкільної освіти», уряд зобов’язав місцеві органи влади врегулювати зарахування дітей з особливими освітніми потребами до закладу освіти за запитом їхніх батьків.

Важливим документом щодо забезпечення права осіб з обмеженими можливостями є також акт «Про особливі освітні потреби дітей», ухвалений у 2001 році. Згідно з документом, освітнім закладам необхідно розробити стратегію включення осіб з особливими освітніми потребами, з огляду на регіональні особливості. Саме ці поправки дали змогу дітям із порушенням психофізичного розвитку розширити права щодо освіти, а саме:

- здобувати освіту в загальноосвітніх закладах;
- доручити місцевим органам влади створити служби з надання психолого-педагогічної допомоги батькам дітей з особливостями розвитку через інформаційно-консультативну підтримку;

– зобов'язати місцеві громади систематично розробляти програми для розширення доступу до дошкільних закладів і шкіл для дітей з обмеженими можливостями, щоб діти не відчували перешкод стосовно їхнього становища, порівняно з іншими учнями.

У 2000 році уряд Великобританії ратифікував протокол «Конвенції про права дитини», доповнивши його поправками, згідно з якими залишав право вибору на здобуття освіти в межах своїх громад у місці, де забезпечені більш належні умови для навчання і виховання. Батьки отримали змогу вибирати навчальний заклад, де потреби їхньої дитини будуть задовольняти краще.

У 2011 році затверджений ще один протокол «Конвенції про права дитини», що містить чотири стратегічні цілі: просування послуг і систем, дружніх до дітей; ліквідація виявів усіх форм насильства щодо дітей; забезпечення прав дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах; сприяння участі дітей у сферах захисту їхніх прав. Унаслідок проведених реформ, у всіх регіонах країни функціують органи управління освітою та структурні підрозділи служби підтримки, на які покладені матеріальні й організаційні обов'язки щодо організації інклюзивного навчання. До роботи в навчальних закладах залучені фахівці-координатори спеціальної освіти, які безпосередньо працюють із дітьми з нескладними вадами розвитку для надання додаткових корекційно-реабілітаційних послуг, спільної діяльності з позашкільними медико-психологічними й соціальними службами, надання допомоги батькам та консультування педагогів.

В освітній політиці сучасної Великобританії питання доступу до освіти осіб з обмеженими можливостями постає переважно в трьох аспектах: розширення доступу до освіти («*widening participation*»), інтеграція («*mainstreaming*»), інклюзія («*inclusion*») (Безпалько & Комар, 2013).

Німеччина. Реформування освітньої сфери охопило і Німеччину. Як і в багатьох інших європейських країнах, у 1970-х роках у Німеччині було ухвалено

низку нормативно-правових актів, які гарантують здобувачам з особливими освітніми потребами право вибору навчального закладу. Також ці акти передбачали забезпечення психолого-педагогічного супроводу та їхнє залучення до освітнього процесу, незалежно від ступеня складності порушень розвитку. Важливим поштовхом до цих змін стала діяльність громадської організації батьків «Життєва допомога», яка співпрацювала з Міністерством у справах освіти, релігії і культури (Греба & Леврінц, 2022), (Замашкіна, 2014).

Основою для організації спільного навчання дітей з особливостями розвитку та їхніх однолітків з нормотиповим розвитком став освітній документ, ухвалений усіма федеральними землями Німеччини у 1972 році – «Рекомендації з організації спеціального навчання». Цей документ сприяв створенню нових форм освітньої діяльності, які надали учням із порушеннями психофізичного розвитку право відвідувати заклади загальної освіти, а також отримувати корекційно-реабілітаційні послуги у спеціальних закладах. Особливістю Німеччини серед інших європейських країн є варіативність законодавства, що регулює освітню сферу окремих її федеральних земель. У країні паралельно функціонують як спеціальні заклади освіти, призначені для дітей зі складними вадами розвитку, так і заклади, орієнтовані на впровадження інклюзивної освіти, де забезпечується спільне навчання для всіх учасників освітнього процесу (Арендарук, 2015), (Греба & Леврінц, 2022).

Завдання місцевих органів управління освітою полягає у формуванні найбільш сприятливого середовища для розвитку дітей із психофізичними порушеннями, наданні рекомендацій стосовно вибору навчального закладу. Вибір форми навчання можливий будь-коли й залишається за батьками, але вони дослухаються до рекомендацій шкільного лікаря. У складних випадках необхідно отримати рекомендацію Шкільного психологічного центру (Греба & Леврінц, 2022).

В інклюзивних класах кількість учнів становить переважно 25 учнів, із яких 3-4 школярі мають легкі порушення розвитку, 1 дитина зі складним порушенням розвитку. Цікавим є досвід організації уроку, тривалість якого сягає 1,5 години, проте

кожні 10-20 хвилин відбувається зміна виду діяльності. У 2015 році міністри освіти та культури федеральних земель ухвалили документ «Рекомендації для педагогів з охоплення різноманітності», згідно з яким кожна школа повинна дотримуватися принципів інклюзії: збільшення кількості навчальних годин на практичні заняття; розроблення нових вимог до оцінювання компетентностей учнів; необхідність підвищення кваліфікації педагогів та заохочення до обміну досвідом (Порошенко, 2019).

На рівні середньої школи інклюзивна освіта Німеччини більш проблемна, ніж у початковій школі, оскільки ступінь здібностей учнів у класах відрізняється. Попри такий стан, педагогам вдається побороти бар'єри. Стратегія подолання перешкод в адаптації переходу з початкової школи до середньої полягає в принципі збереження контингенту учнів. Склад учнів у початковій школі максимально зберігається в разі їх переходу до середньої ланки освіти. Крім того, педагог у випадку переходу учнів до середньої школи деякий час супроводжує клас і надалі, а також кілька годин на тиждень продовжує їх навчати. На жаль, цю позитивну практику перейняли не всі школи, тому необхідність обміну досвідом серед педагогів надалі є актуальною (Греба & Леврінц, 2022).

На підставі аналізу практики впровадження інклюзивної освіти в країнах Європи виокремлено спільні та відмінні риси цього процесу. У провідних країнах Європи перебудова освітньої галузі розпочалася в 70-х роках ХХ століття. Це стосувалося, зокрема, захисту прав дітей з особливими освітніми потребами щодо здобуття освіти. Країни ратифікували низку міжнародних декларацій. Були апробовані різні форми й моделі спільного навчання. Узагальнення відомостей слугує підставою для виокремлення спільних рис, характерних для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами:

- організація так званого «подвійного підходу»; крім закладів загальної середньої освіти, працюють і спеціальні заклади, однак їхні функції доволі змінилися; спеціальні заклади здебільшого супроводжують дітей з обмеженими можливостями,

спеціалісти надають додаткові корекційно-розвиткові послуги; фахівці спеціальних закладів за потреби надають рекомендації педагогам масових шкіл;

- фіксація законодавчих змін, пов'язаних з організацією інклюзивної системи освіти;
- перебування деяких країн у процесі перебудови системи підтримки для надання більших можливостей особам з особливими потребами, фокусування уваги в інших країнах на важливості створення ефективної моделі забезпечення процесу інклюзивної освіти;
- забезпечення вільного вибору навчального закладу як пріоритетне завдання системи освіти, створення сприятливої атмосфери для всіх учасників освітнього процесу, вибір батьками умов навчання для дітей;
- створення індивідуального навчального плану як усталений принцип реформи освіти;
- прагнення країн відійти від медичної моделі диференціації порушень, пріоритезація соціальної моделі; фіксація змін переважно на рівні концепцій і поглядів (Cor, Soriano & Watkins, 2003).

Інклюзивна освіта провідних країн Європи – промовистий приклад ефективної альтернативи спеціальним класам і закладам спеціальної освіти, оскільки діти з особливими освітніми потребами та їхні батьки отримують нові можливості для розвитку. Проаналізований механізм функціонування інклюзивної освіти демонструє високі показники ефективності, однак ще потребує подальшого вдосконалення. Необхідно розвивати центри надання послуг дітям з ООП та їхнім батькам, удосконалювати процедури якісного консультування батьків, організувати тренінги для педагогів закладів освіти (Греба & Леврінц, 2022).

1.4. Законодавчо-нормативне забезпечення інклюзивної освіти

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої ваги набуває інклюзивна освіта як засіб забезпечення соціального паритету й рівних можливостей для всіх.

З огляду на глобалізаційні процеси та зростання культурної різноманітності, інклюзивна освіта стає ключовим елементом підготовки молодого покоління до життя в умовах плюралізму і взаємоповаги. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти сягає корінням у минуле, де на зміну сегрегації, навчання дітей з ООП у спеціальних закладах освіти чи індивідуальному (домашньому) навчання поступово приходили принципи рівності й інтеграції як важливі цінності розвитку освіти та суспільної думки загалом.

Характерною ознакою сучасного етапу розвитку суспільства є повага до людської гідності, різноманітності, упровадження принципів, які забезпечують захист і повну інтеграцію в суспільство всіх верств населення, насамперед осіб з інвалідністю. Основна мета соціального розвитку базована на принципі створення «суспільства для всіх». В основу принципу покладено концепцію холістичного підходу, який відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, забезпечує рівний доступ до якісної освіти. Принцип доступності освітнього середовища – один із ключових аспектів, що становлять фундамент дотримання прав людини й викладені в резолюції Генеральної Асамблеї ООН від 12 грудня 1997 року. Основне завдання принципу – забезпечення рівних прав і можливостей усіх людей, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Крім того, документ акцентує на зміщенні уваги з медичного підходу, догляду, захисту й підтримки адаптації осіб із порушеннями розвитку на реформування всього суспільства, де особи з ОП матимуть змогу самостійно задовольнити власні потреби в соціумі. Зокрема, цей принцип стосується задоволення потреб у якісній і доступній освіті як права кожної людини на розвиток та навчання, водночас не ізолює особу від звичайного соціального середовища, родини та друзів. Принцип доступності, рівних прав і можливостей, поваги до різноманітності став ключовим чинником інклюзивної освіти, основна ідея якої – забезпечення права кожної дитини навчатися в закладах загальної освіти за місцем проживання, поряд з однолітками, надання таким дітям належної психологічної і педагогічної підтримки (Колупаєва, 2014).

Резолюції Генеральної Асамблеї ООН передував важливий акт, ухвалений Лігою Націй (*League of Nations*) про «Загальну декларацію прав людини». У статті 26 цього документа вміщено положення, згідно з яким кожен громадянин отримав право на освіту, незалежно від статі, кольору шкіри, релігійних уподобань. Водночас в акті немає згадки про людей з інвалідністю та про їх інтеграцію в суспільство. З огляду на рік створення та функціонування Ліги Націй, саме в цей період в англосаксонських країнах були започатковані освітні реформи, які поступово набували різного змісту. У зазначений період панувала думка, що освіта відіграє значущу роль у розвитку суспільства, тому політика має зважати на це. Політичні ідеї того часу деякою мірою були спрямовані на об'єднання Європи. Ключовим чинником у цьому процесі поставала освіта. Взаємозв'язок між освітою, політикою й економікою засвідчує створення Організації з економічного співробітництва та розвитку (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) (ОЕСР). Спочатку ОЕСР функціувала лише як економічна асоціація, відповідно до політики якої всі повинні брати участь у виробництві. Згодом такі міркування переросли в ідею залучення додаткових ресурсів. Для ОЕСР соціальна інтеграція стала важливою умовою підвищення ефективності виробництва через залучення якомога більшої кількості людей, зокрема людей з інвалідністю (Vida, 2015).

Ідея зменшення соціальної нерівності більш давня, сягає своїми коренями періоду творчості письменника, публіциста, громадського діяча Віктора Гюго. У промові «Свобода освіти» В. Гюго говорить про безкоштовну, обов'язкову й доступну для всіх освіту, тобто вбачає в освіті фундаментальне право людини. Основна роль освіти, на думку мислителя, полягає в тому, що діти мають право навчатися, саме вони є майбутнім країни. В. Гюго, хоч і приховано, однак звертав увагу на зменшення соціальної нерівності, що варто починати через освіту. Саме освіту діяч уважав ознакою майбутньої конкурентоспроможної країни (Vida, 2015).

Право на рівний доступ до освіти й паритетні можливості для кожної дитини, які стимулюють розвиток інклюзії, створення інклюзивного освітнього

середовища, увійшло до низки як міжнародних, так і вітчизняних документів. Ідеться насамперед про ті, що стосуються основних прав та свобод людини. На нашу думку, ознайомлення з цими документами дасть змогу зрозуміти тенденції розвитку освіти та їхній вплив на державну політику у сфері інклюзії.

Організація Об'єднаних Націй (ООН) як провідна міжнародна організація у сфері захисту прав людини ухвалила низку важливих документів. Так, варта уваги «Загальна декларація ООН про права людини» як документ міжнародного зразка, що ухвалений 10 грудня 1948 року. У декларації проголошено рівність прав усіх людей, що згодом увійде до низки декларацій, пактів, конвенцій. Загальна декларація про права людини утвердила фундаментальні права та свободи кожної особи: право на життя, свободу й особисту безпеку, право на приватність, свободу думки, віросповідання та ін. Декларація наголошує на рівності перед законом, акцентує право на освіту та працю. Особливе місце в документі посідає право на безкоштовну початкову освіту та створення справедливих умов праці для всіх, а також заборона будь-яких виявів дискримінації. Декларація стала фундаментом для подальшого розвитку інклюзивної освіти, попри те, що поняття інтеграції та інклюзії в документі не витлумачені (Загальна декларація ООН про права людини, 1948).

Право на освіту гарантоване й «Конвенцією ООН про права дитини» (1989 р.). У документі задекларовано важливі стандарти для захисту та забезпечення прав дітей. «Конвенція про права дитини», як і «Декларація про права людини», акцентує гарантування фундаментальних прав дітей, а саме: права на життя та розвиток, свободу висловлення думки, права на охорону здоров'я, на освіту, належний догляд у сім'ї, захист від розлучення з батьками. Згідно з документами, пріоритетним напрямом є захист інтересів дитини. Особливу увагу звернено на захист дітей від усіх форм фізичного та психічного насильства, занедбаності й експлуатації. Крім того, наголошено на забезпеченні спеціального захисту дітей-біженців та дітей під час збройних конфліктів. «Конвенція ООН про права дитини» визнає спеціальні права

дітей з інвалідністю, зобов'язуючи держави-учасниці забезпечити таким особам рівний доступ до освіти, охорони здоров'я, реабілітації та професійного навчання. У конвенції зосереджено увагу на необхідності спеціального захисту, турботи й підтримки для самовираження та самостійності дітей з інвалідністю. Ці положення покликані створити фундамент для повноцінного розвитку дитини та поваги до її прав, підготувати до відповідального життя у вільному суспільстві, позбавленому дискримінації (Конвенція ООН про права дитини, 1989).

Одним із засадничих документів, що вартий дослідницької уваги, є «Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю» (2006 р.), де задекларовано основні принципи рівності, недискримінації, поваги до гідності й автономності осіб з інвалідністю. У документі використано поняття «інклюзія», зокрема, у 24 статті передбачено «забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях системи освіти». Конвенція закликає до інклюзії в суспільстві, забезпечення рівних можливостей, доступності та прав на працю, освіту, охорону здоров'я, участь у політичному й громадському житті. Держави-учасниці беруть на себе зобов'язання надавати необхідну підтримку особам з інвалідністю для засвоєння ними необхідних життєвих і соціальних навичок, для сприяння повноцінній інтеграції в освітній процес та суспільство. Звернено увагу на такий важливий аспект, як створення належних умов для навчання окремих груп дітей (діти з порушенням зору та / або слуху) за допомогою доцільних методів і способів комунікації (шрифт Брайля, альтернативні шрифти, жестова мова та ін.). Конвенція передбачає також доступ осіб з інвалідністю до вищої освіти, професійного навчання, навчання впродовж життя без дискримінації та на рівних умовах з іншими особами. Ратифікація урядами країн-учасниць принципів конвенції означає впровадження заходів, спрямованих на забезпечення розумного пристосування для осіб з інвалідністю в усіх сферах життя. Крім того, у конвенції наголошено на необхідності міжнародної співпраці для покращення суспільного становища осіб з інвалідністю. Держави-учасниці мають ужити належних заходів для реалізації цих прав на національному рівні. Україна ратифікувала «Конвенцію

про права осіб з інвалідністю» у грудні 2009 року, зобов'язавшись захищати й забезпечувати права осіб з інвалідністю, створювати умови для рівноправної участі в усіх сферах життя суспільства (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006).

Важливим міжнародним документом на шляху до забезпечення рівних умов в освіті стала «Саламанська декларація», що ухвалена 1994 року на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами. Захід відбувся в Саламанці (Іспанія), до конференції долучилися понад 300 учасників, які представляли 92 країни світу та 25 міжнародних організацій. Зазначений документ і супутня «Рамкова програма дій» базовані на принципах інклюзивної освіти та визнають право кожної дитини на навчання в загальному освітньому середовищі за місцем проживання, незалежно від фізичних, інтелектуальних, емоційних, соціальних чи мовних характеристик дітей. У цитованій декларації вперше витлумачено термін «особа з особливими освітніми потребами». Документ закликає керівництво країн адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб дітей, суворо засуджує дискримінацію в усіх її виявах, звертає увагу на вагомість і необхідність співпраці між учасниками навчально-виховного процесу, акцентує підготовку педагогічних кадрів для успішної реалізації принципів інклюзивної освіти. Основною метою «Саламанської декларації» є створення інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина отримує змогу повноцінно розвиватися й навчатися завдяки гнучкості навчального процесу, адаптованості середовища до індивідуальних потреб кожного учасника, співпраці та дружній атмосфері (Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, 1994).

У «Саламанській декларації» зосереджено увагу на створенні інклюзивного освітнього простору, а також наголошено, що кожна дитина володіє унікальним набором особливостей, здібностей, інтересів та потреб. Для комфортного перебування дітей у середовищі освітнього закладу необхідно ретельно розробляти такі навчальні програми, які могли б забезпечувати розвиток цього

розмаїття. Крім того, потрібно створювати належні умови для навчання учнів з інклюзією у звичайних школах. Заклади освіти мають турбуватися про задоволення освітніх потреб усіх дітей, застосовувати доцільні педагогічні методи, технології, підходи до навчання. У декларації зазначено, що заклади освіти загального типу з інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним механізмом протидії дискримінації, формування інклюзивного суспільства, створення дружнього, толерантного середовища в громадах, найголовніше – забезпечення освітніх можливостей для всіх (Колупаєва, 2014).

У розвитку інклюзії суттєву роль мають відігравати школи, педагогічні працівники та батьки. Особливі освітні потреби необхідно виявляти ще в ранньому дитинстві, потім розробляти програми розвитку дітей дошкільного віку, а також готувати дітей для подальшого вступу до шкільного закладу. Для ефективної організації інклюзивної освіти важливе значення має підготовка педагогічних кадрів. Освітні заклади повинні створювати умови для належного навчання та розвитку вчителів, що дасть їм змогу грамотно зважати на різноманітні потреби всіх учнів. Декларація закликає залучати до освітнього процесу педагогів з інвалідністю, які можуть ставати зразком для дітей з особливими освітніми потребами, розробляти програми підготовки, увідповіднені з високими стандартами й потребами окремих осіб. Важливий складник розвитку шкільної інклюзії – підтримка фахівців зі спеціальних шкіл, що можуть виконувати функцію ресурсних центрів для звичайних шкіл. Освітній процес буде оптимізований за умови налагодження партнерських взаємин між спеціальними та звичайними школами, забезпечення доступу до спеціального обладнання, надання методичної, психологічної, фахової підтримки. У цілому уряд визнає підготовку педагогічних кадрів ключовим елементом створення ефективних інклюзивних шкіл, які сприяють розвитку інклюзивного суспільства (Порошенко, 2019).

Україна ратифікувала «Саламанську декларацію» у 1994 році, підтвердивши свою прихильність до принципів інклюзивної освіти. Ратифікація документа

зобов'язала державу створювати умови для забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від фізичних, інтелектуальних, соціальних здібностей. Однак заходи в межах державної політики мали здебільшого компенсаційний характер, оскільки були сконцентровані на невеликій фінансовій підтримці. Згодом уряд почав працювати над упровадженням стратегій і принципів, що закладені в декларації та спрямовані на розвиток інклюзивних процесів. Така діяльність триває і до сьогодні (Колупаєва, 2014).

Зменшення соціальної нерівності – один із вагомих чинників, що забезпечують створення належних умов для розвитку й рівності всіх учасників навчально-виховного процесу. У контексті формування інклюзивного освітнього середовища, зниження рівня дискримінаційних виявів варто згадати «Копенгагенську декларацію про соціальний розвиток» (1995 р), що ухвалена 1 січня 1995 року на Всесвітньому саміті з соціального розвитку в Копенгагені як реакція на швидке зростання соціального бар'єру між різними верствами населення. «Ми спостерігаємо всюди у країнах світу зростання добробуту одних, що, на жаль, супроводжуване зростанням масштабів жахливої бідності інших. Ця кричуща суперечність неприйнятна і має бути в терміновому порядку усунута» (Кулі-Іванченко, 2021). Зростання бідності негативно позначилося на освіті. У документі задекларовано основні принципи й пріоритети для сприяння соціальному розвитку та подолання бідності на глобальному рівні. Уряди держав-учасниць узяли на себе зобов'язання забезпечити доступ дітей із малозабезпечених сімей до закладів освіти, оскільки якісна освіта сприяє усуненню нерівності на тлі соціальних умов. Декларація проголошує важливі принципи та окреслює пріоритети в покращенні соціального добробуту, визнає необхідність зосередження уваги на досягненні повної зайнятості населення, створення інклюзивного суспільства, забезпечення гендерної рівності, закликає до міжнародної співпраці й партнерства між усіма зацікавленими сторонами для досягнення соціального прогресу та справедливості (Порошенко, 2019).

Дотримання принципу забезпечення рівних прав в освіті трансльоване в міжнародному документі, що описує механізм забезпечення інклюзивної освіти. Ідеться про «Дакарську декларацію (2000 р.), або «Декларацію тисячоліття», де сфокусовано увагу на зобов'язанні міжнародної спільноти забезпечити універсальний доступ до якісної освіти для всіх учасників освітньо-виховного процесу. У документі окреслено конкретні глобальні цілі розвитку, яких варто досягнути до 2015 року. Зокрема, наголошено на важливості розширення освітніх можливостей (дошкільна, початкова, середня та вища освіта), навчання дорослих (принцип «lifelong learning»), навчання впродовж життя для особистісного розвитку та економічного зростання. У декларації зазначено, що необхідно створювати рівні можливості для дівчаток, особливо для дівчаток з інвалідністю. У моніторинговому звіті 2010 року вперше звернено увагу на дітей з інвалідністю як особливу групу, що зазнає найбільших обмежень у реалізації своїх прав, насамперед це стосувалося дівчаток з інвалідністю. У звіті також продемонстрований зв'язок між інвалідністю та маргіналізацією суспільства, що суперечить основним принципам інклюзивності, до якого прагне сучасне суспільство, дбаючи про рівноправність й інтеграцію всіх членів. «Дакарська декларація» регламентує необхідність співпраці та розвитку партнерських взаємин між урядами, міжнародними організаціями, громадським сектором у руслі забезпечення інклюзивної якісної освіти для всіх верств населення (Порошенко, 2019). Україна ратифікувала «Декларацію тисячоліття» разом із понад 189 державами світу. Серед пострадянських держав Україна першою у 2003 році адаптувала цілі розвитку тисячоліття та на їхній основі окреслила національні цілі й завдання. Із 2004 року в Україні підготовлено три національні доповіді про стан досягнення ЦРТ, де проаналізовано ключові проблеми щодо зменшення соціальної нерівності, охорони здоров'я, освіти та екологічної сталості в контексті глобальних викликів і національних пріоритетів (Мележик, 2015).

У 2015 році в Південній Кореї за підтримки ЮНЕСКО проведено Інчхонський форум – один із найбільш масштабних Усесвітніх форумів із питань освіти. Згідно з результатами роботи форуму, ухвалено Інчхонську декларацію, що стала ключовим документом, який регулює глобальні цілі й завдання в галузі освіти на період до 2030 року. «Інчхонська декларація. Освіта – 2030» – частина освітніх завдань «Цілей сталого розвитку», що затверджені ООН у 2015 році. У документі зосереджено увагу на забезпеченні інклюзивної та якісної освіти на всіх рівнях для всіх людей, незалежно від їхнього віку, статі, ідентичності чи соціально-економічного статусу. Крім того, у декларації акцентовано важливість навчання впродовж життя, названо основний пріоритет, що визнає «освіту рушієм особистісного зростання та розвитку загалом», а також упродовж життя через освіту». Серед ключових положень документа – зменшення нерівності в освіті, підтримка вчителів як провідних агентів змін в освіті, збільшення інвестицій в освіту, забезпечення стійкого фінансування та ефективного використання ресурсів. Задекларовано необхідність моніторингу й оцінювання прогресу в досягненні освітніх цілей. «Інчхонська декларація» була підтримана світовою освітньою спільнотою. Урядовці з понад ста країн світу визнали важливість солідарності та співпраці як ключових елементів для досягнення успіху в освітніх зусиллях із забезпечення загальної інклюзивної та справедливої якісної освіти всім учасникам навчально-виховного процесу (Інчхонська декларація, 2015).

У 1991 році Україна, здобувши статус незалежної держави, вибрала шлях розвитку відкритого демократичного суспільства. У країні був активізований рух за права дітей, зокрема за права дітей з інвалідністю, що мав на меті забезпечити можливості для навчання цих дітей разом зі своїми однолітками. Такі ідеї ініціювали громадські організації, що засновували переважно батьки дітей з особливими освітніми потребами. Ратифікувавши низку міжнародних документів, Україна створила фундамент для захисту прав кожної дитини.

Ухвалення Конституції України в 1996 році ознаменувало утвердження основних прав та обов'язків громадян, зокрема права на гідний розвиток і захист дітей, права на життя, охорону здоров'я, медичну допомогу, соціальний захист, освіту тощо. Право на освіту передбачає безоплатне навчання в закладах загальної освіти, можливість здобуття професійної та вищої освіти, відповідно до інтересів і здібностей особи. Конституція гарантує право на рівний доступ до якісної освіти та зобов'язує відвідувати школу до досягнення віку, передбаченого законом. Документ також регламентує й право на здобуття додаткової освіти (музична, художня, спортивна та інші види позашкільної освіти). Конституція наголошує на рівності прав і засуджує будь-які вияви дискримінації «за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного й соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовними та іншими ознаками». У засадничому законі держави поняття «особливі освітні потреби» не згадано, однак рівність прав поширюється й на категорію дітей, які мають такі потреби як громадяни (Конституція України, 1996).

Серед перших нормативно-правових документів, які регламентують упровадження інклюзивної освіти в Україні, варто назвати передовсім розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009 р.), що окреслює межі впровадження інклюзивної освіти в систему загальної освіти України; наголошує на важливості забезпечення доступу до якісної освіти, адаптації чи модифікації навчального середовища, навчальних програм, методик для задоволення потреб учнів з ООП, з огляду на їхні здібності, інтереси, потенціал; акцентує підготовку та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, який має забезпечувати доступ до якісної освіти всім дітям; регламентує залучення батьків до освітнього процесу, до реалізації інклюзивного права (для батьків передбачена підтримка у вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами, співпраця з

батьками базована на принципах взаємоповаги, допомоги, толерантності). Згідно з документом, для оцінювання ефективності інклюзивного навчання розроблено систему моніторингу, яка дає змогу простежувати освітній і соціальний прогрес учнів, аналізувати впровадження інклюзивних методик та підходів, а також уможливорює зворотний зв'язок для вдосконалення навчальних програм й освітнього середовища. Розпорядження Кабміну є важливим кроком у розвитку інклюзивної системи освіти в Україні, що спрямований на створення умов для повноцінного розвитку та інтеграції в суспільство людей з індивідуальними особливостями (Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482 –р, 2009).

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 1 жовтня 2010 року спрямований на забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту та їх інтеграцію в суспільство. Концепція передбачає вдосконалення нормативно-правової бази для державної політики у сфері освіти, організацію освітньо-розвивального середовища, забезпечення архітектурної доступності, упровадження інклюзивної моделі навчання в закладах загальної середньої освіти, розроблення й упровадження інноваційних освітніх технологій, що дадуть змогу всім учням, незалежно від рівня їхнього розвитку, брати активну участь у навчально-виховній діяльності закладів освіти, розвивати свої здібності та досягати успіху. Серед пріоритетних завдань виокремлено вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзії, через проведення спеціалізованих тренінгів, курсів і програм підвищення кваліфікації для вчителів. Такий підхід уможливить надання необхідної інформації, формування знань і навичок для ефективної роботи в інклюзивних класах. У наказі окреслено основні принципи розвитку інклюзивної освіти, шляхи впровадження та очікувані результати (забезпечення рівного доступу до якісної освіти, створення умов для розвитку інклюзивної освіти, підготовка кваліфікованих вчителів, надання закладам освіти необхідних ресурсів, оптимізація архітектурної доступності

закладів, відповідно до потреб дітей). Держава бере на себе зобов'язання щодо фінансування інклюзивного навчання, водночас додаткову підтримку можуть надавати благодійні, громадські, міжнародні організації (Наказ Міністерства освіти і науки України № 912, 2010).

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року регламентує офіційні правила та процедури для організації інклюзивного навчання в українських школах. У документі подано чітке визначення інклюзивного навчання, що потрактоване як процес, який забезпечує доступ до якісної освіти всім учням, зокрема дітям з ООП. Наголошено на необхідності створення освітнього середовища, адаптованого до потреб всіх учнів, на важливості підготовки висококваліфікованих учителів й асистентів учителя, розроблення індивідуальних навчальних планів, з огляду на здібності кожної дитини, акцентування партнерства, активної взаємодії з батьками. У постанові вперше окреслено посадові обов'язки асистента вчителя: «Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробленні та виконанні навчальних планів і програм, адаптує навчальні матеріали, зважаючи на особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами». Ухвалення проаналізованого документа – важливий етап у забезпеченні рівного доступу до освіти, створенні умов для повноцінного розвитку та інтеграції в суспільство (Постанова Кабінету Міністрів України № 872, 2011).

Посутню роль у створенні належних умов для організації інклюзивної освіти відіграв лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 – 384 від 18 травня 2012 року «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», де викладено інструктивно-методичні рекомендації щодо впровадження інклюзивного навчання. У документі зазначено, що рівний доступ до освіти дітям з ООП варто надавати через упровадження

індивідуальних підходів та адаптацію освітнього процесу. Україй важливо розробляти індивідуальні програми розвитку (ІПР) для кожної дитини з особливими освітніми потребами. ІПР може передбачати адаптації та / або модифікації навчального матеріалу, надання додаткових освітніх послуг, а також індивідуалізацію навчально-виховного процесу. У листі сформульовано визначення понять «інклюзивне навчання», «індивідуальна програма розвитку», «індивідуальний навчальний план», «індивідуальна навчальна програма», «адаптація», «модифікація», «портфоліо». Документ також наголошує на необхідності співпраці з батьками, педагогічним колективом та спеціалістами для ефективної реалізації інклюзивної освіти (Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 – 384, 2012).

Основні пріоритети й завдання розвитку вітчизняної системи освіти, що зорієнтована на інтеграцію до європейського освітнього простору, сформульовані в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», що затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. Аналіз основних завдань, окреслених у національній стратегії щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами, дає підстави стверджувати, що уряд прагне створити інклюзивне середовище, яке задовольнятиме потреби в рівному доступі до освіти, незалежно від фізичних чи від розумових особливостей дитини. Важливе завдання полягає в розробленні методик раннього виявлення та діагностики дітей з ООП; у створенні дошкільних груп компенсаційного типу в сільській місцевості, що вможливить доступ до якісної освіти дітям з ООП, які проживають у віддалених або в сільських районах; у розширенні практики інклюзивного й інтегрованого навчання в закладах дошкільної освіти, позашкільних навчальних закладах, що сприятиме інтеграції дітей з ООП у суспільство; в оптимальному фінансуванні закладів освіти для навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення, архітектурного облаштування. Водночас у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на

період до 2021 року» серед завдань назване «удосконалення мережі спеціальних навчальних закладів», які, по суті, є сегрегаційними та суперечать розвитку інклюзивних процесів, що активно еволюціонують у Європі та в усьому світі (Указ Президента України № 344/2013, 2013).

Ознайомлення з низкою основних законодавчих актів, постанов, наказів у сфері розвитку інклюзивної освіти за період до 2013 року спонукає до висновку, що державна політика у сфері освіти не передбачала обов'язкового системного впровадження інклюзивної освіти в усіх закладах освіти України, хоч і створила для цього підґрунтя. Відчутні зміни простежувані з 2017 року. Керуючись постановою Кабінету Міністрів України № 88 від 14 лютого 2017 року «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами», уряд уперше надав допомогу з бюджету для інклюзивної освіти в ЗЗСО. Освітня субвенція передбачена в тому разі, якщо дитина з ООП навчається в спеціальному або в інклюзивному класі закладу загальної середньої освіти. Кошти спрямовують на додаткові корекційно-розвиткові послуги, передбачені індивідуальною програмою розвитку, на закупівлю обладнання, що необхідне для освоєння навчальної програми, на додаткове фінансування фахівців, які працюють в умовах інклюзії (Постанова Кабінету Міністрів України № 88, 2017).

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 545 від 12 липня 2017 року «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», припинено провадження діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Натомість були створені інклюзивно-ресурсні центри (далі ІРЦ) – спеціалізовані установи, призначені для надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами, зокрема для комплексного оцінювання розвитку дитини, надання корекційно-розвиткових послуг, психолого-педагогічного супроводу цієї категорії дітей до досягнення ними повноліття. Створення центрів було передбачене в усіх містах і районних центрах, які об'єднані базою Єдиного державного реєстру дітей з ООП,

фахівців і закладів освіти. У постанові окреслено завдання, права та обов'язки центрів, зокрема надання консультативної та методичної допомоги освітнім закладам, батькам, фахівцям, які працюють із дітьми з ООП. Заснування інклюзивно-ресурсних центрів наблизило Україну до реалізації міжнародних стандартів у сфері інклюзивної освіти та забезпечення прав на доступну, якісну освіту, що увідповіднена з індивідуальними освітніми потребами кожної дитини (Постанова Кабінету Міністрів України № 545, 2017), (Порошенко, 2019).

Важливою умовою організації та забезпечення успішної інклюзії в закладах освіти є командний підхід, супровід дитини з ООП, розвиток партнерських взаємин. Це питання регламентоване наказом Міністерства освіти і науки України від 8 червня 2018 року № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», а також спрямоване на створення умов для ефективної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в середовищі закладів освіти. У положенні описано склад, принципи діяльності, функції та порядок роботи команди психолого-педагогічного супроводу, до якої входять фахівці різного профілю (педагоги, психологи, соціальні педагоги, логопеди, реабілітологи, дефектологи за нозологіями, інші члени команди (за потреби)). У документі викладено основні завдання команди супроводу: розроблення та виконання індивідуальної програми розвитку кожної дитини з ООП. Для виконання таких завдань члени команди збирають інформацію щодо розвитку, інтересів, освітніх потреб дитини. До завдань команди супроводу також входить надання методичної підтримки педагогічним працівникам школи щодо організації інклюзивного навчання, створення умов для успішної інтеграції в навчальне середовище, проведення просвітницької роботи в закладі освіти для запобігання дискримінації та формування позитивного ставлення до учнів з ООП, проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП або особами, які їх замінюють. Аналіз нормативно-

правової бази щодо організації інклюзивної освіти доводить неспростовну важливість зазначеного наказу, оскільки до цього в законодавстві України не було врегульоване питання про склад команди супроводу, функції кожного учасника команди психолого-педагогічного супроводу. У наказі документально затверджено терміни складання та перегляду індивідуальної програми розвитку (Наказ Міністерства освіти і науки України № 609, 2018).

Концептуальні засади й напрями розвитку педагогічної освіти, а також вектори модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання відображено в нормативних документах державного рівня: Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про загальну середню освіту» (2020 р.); «Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), «Державних стандартах початкової освіти» (2011 р., 2018 р.), «Стандарті вищої освіти України з підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 013 «Початкова освіта» (2021 р.), «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.).

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання в Україні регламентується низкою нормативно-правових актів, які визначають вимоги до організації інклюзивного освітнього процесу та підготовки педагогічних кадрів. Основні з них:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти (затверджена наказом МОН України від 01.10.2010 року № 912) (визначає стратегію впровадження інклюзивної освіти в Україні, окреслює завдання щодо підготовки педагогічних кадрів для роботи в інклюзивному середовищі).

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». (порядок регламентує організацію інклюзивного

навчання, визначає вимоги до педагогічних працівників та необхідність їхньої підготовки для роботи з учнями з особливими освітніми потребами).

3. Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». (визначає склад, завдання та функції команди супроводу, до якої входять педагоги, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, та підкреслює важливість їхньої спеціальної підготовки).

4. Державний стандарт соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання (затверджений наказом Міністерства соціальної політики України від 23.12.2021 № 718). (стандарт встановлює вимоги до надання соціальних послуг супроводу в процесі інклюзивного навчання, включаючи кваліфікаційні вимоги до вчителів, які надають такі послуги).

Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Передусім йдеться про статтю 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, в якій визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб і можливостей.

З прийняттям нового Закону України «Про освіту» (2017) діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Діти з особливими освітніми потребами мають право на:

- дистанційну та індивідуальну форми навчання;
- психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу;

- інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах;
- «підлаштовані» для їхніх потреби загальноосвітні школи і класи, тобто на відповідні архітектурні перепланування;
- корекційних педагогів, тьюторів, психологів;
- адаптовані навчальні плани та програми, методи та форми навчання, ресурси спеціальної освіти, партнерство з громадою.

Усі законодавчі зміни, спрямовані на розвиток інклюзивної освіти, відображено в Законі України «Про освіту» (2017 р.). У ст. 19 і 20 Закону України «Про освіту» регламентовано засади освіти осіб з ООП та організації інклюзивного навчання. Закон передбачає створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти разом з іншими учнями, гарантує їхнє право на адаптацію освітнього процесу та навчального середовища до індивідуальних потреб кожної особи. Уперше на законодавчому рівні були витлумачені поняття «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання», «індивідуальна програма розвитку», «універсальний дизайн», «розумне пристосування». Інклюзивне навчання базоване на принципах недискримінації та врахування різноманітності, ефективного залучення до освітнього процесу всіх учасників. Отже, Закон України «Про освіту» став фундаментальним кроком у напрямі створення інклюзивного освітнього середовища, посприяв реалізації права на освіту кожної дитини, незалежно від її особливостей (Закон України «Про освіту», 2017), (Порошенко, 2019).

Професійним Стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) визначено, що мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання школярів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних

цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання.

Процеси навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти забезпечується наявністю у вчителя компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій в умовах інклюзивного навчання ціннісних орієнтирах забезпечення рівного доступу до освіти кожного здобувача освіти без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу на засадах інклюзивності й безбар'єрності.

Інклюзивна компетентність вчителів початкових класів в стандарті розструктурована на більш докладні компетентності:

- Здатність створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища. (Це вміння педагога використовувати інструменти забезпечення інклюзивного навчання в освітньому процесі, застосовувати принципи і стратегії універсального дизайну в сфері освіти й розумного пристосування).
- Здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП. (Це вміння педагога забезпечувати педагогічну підтримку осіб із ООП, здійснювати необхідні адаптації і модифікації в освітньому процесі відповідно до потреб учнів).
- Здатність забезпечувати в освітньому середовищі і сприятливі умови для кожного учня з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей. (Це вміння педагога організовувати навчання, виховання і розвиток учнів із урахуванням їхніх потреб, здібностей і навчальних можливостей за допомогою матеріалів, пристроїв та обладнання).

У межах інклюзивної компетентності вчитель має надавати інформацію учасникам освітнього процесу про сприятливі умови навчання для кожного здобувача освіти, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу для організації безпечного освітнього середовища.

Документ визначає професійні кваліфікації, окреслює можливі траєкторії здобуття професійних кваліфікацій залежно від здобутого ступеня освіти й спеціальності. Також у новому стандарті узгоджено структуру опису компетентностей із структурою дескрипторів Національної рамки кваліфікацій та оптимізовано кількість компетентностей, необхідних для забезпечення виконання відповідних трудових функцій.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» (затверджений наказом МОН України від 23.03.2021 № 357) серед спеціальних (фахових) компетентностей вчителів початкових класів передбачає формування здатності до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами, що дозволить забезпечити індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.

Таким чином, обидва документи акцентують увагу на підготовці вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів.

Зокрема, акцентовано важливість орієнтації змісту підготовки на формування професійних компетентностей (компетентність педагогічного партнерства, емоційно-етична компетентність, інклюзивна компетентність), що забезпечують ефективну реалізацію інклюзивної освіти (наявність елементів інклюзивного навчання освіти в освітніх компонентах, організація безпечного та здорового освітнього середовища). Зростають вимоги до готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних методик, технологій та засобів навчання.

Унаслідок кількарічного досвіду інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, зафіксовано виклики, що постали перед фахівцями й перед дітьми з ООП та їхніми батьками, а також недоліки в підтримці інклюзії. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 957, 15 вересня 2021 року

набув чинності документ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», де регламентовано процедури організації інклюзивних класів, вимоги до матеріально-технічного забезпечення закладів освіти для реалізації інклюзивного навчання. Основна відмінність цієї постанови від інших законодавчих актів полягає в упровадженні рівнів підтримки в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти. Концепція впровадження рівнів підтримки замінила медичну модель інклюзії, що вважали застарілою і такою, яка наголошувала на переході до соціальної моделі. Насправді ж соціальна модель інклюзії набула чинності з 1 січня 2022 року після затвердження зазначеної постанови. Для медичного підходу характерна зосередженість на типі порушення в розвитку. Наприклад, для дитини з аутизмом була розроблена типова освітня програма, що ґрунтована на особливостях саме аутизму. Запровадження рівнів підтримки перебудувало цю систему, оскільки для визначення рівня підтримки тип порушення розвитку не є фундаментальним, натомість основою слугує рівень актуального та найближчого розвитку. У постанові передбачено п'ять рівнів підтримки для дітей з ООП. Перший рівень – універсальний, може бути застосований до будь-якої дитини з труднощами в навчанні. Згідно з другим і п'ятим рівнями, у розвитку дитини помітні відхилення. Залежно від ступеня відхилення в розвитку, змінюється рівень підтримки (найскладніший – п'ятий рівень). Відповідно до рівня підтримки, організовують надання корекційно-розвиткових послуг, спрямовують ресурси для забезпечення такої підтримки. З огляду на визначений фахівцями ІРЦ рівень підтримки дитини, їй надають корекційні послуги, зважаючи на актуальний розвиток, а не на тип порушення (Постанова Кабінету Міністрів України № 957, 2021).

Отже, аналіз чинного законодавства України у сфері інклюзивної освіти дає змогу підсумувати, що Україна активно працює над створенням умов для забезпечення інклюзивної освіти, визнаючи її важливість у контексті соціальної рівності та глобалізаційних процесів. Інклюзивний підхід до освіти в Україні

еволюціонував від сегрегаційних до паритетних засад (принципи рівності), засвідчивши прагнення до повної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в суспільство. Україна ратифікувала низку міжнародних документів, ухвалила внутрішні нормативно-правові акти, спрямовані на розвиток інклюзивних процесів в освіті. Посутню роль у забезпеченні рівних освітніх умов відіграють педагогічні працівники, батьки, а також партнерство в освіті, у сфері захисту прав і свобод людини.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. На підставі вітчизняних і зарубіжних наукових праць проаналізовано питання професійної підготовки майбутніх вчителів. Досліджено роль учителя інклюзивної школи, окреслено проблеми якісної підготовки майбутніх вчителів, які зможуть професійно реагувати на виклики освіти. Сучасний етап розвитку освітнього простору вимагає від педагогів не тільки високих професійних та особистісних компетенцій, а й адаптації освітнього середовища до індивідуальних особливостей учнів. Інклюзивна освіта стала ключовою тенденцією сучасності та передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з їхніми однолітками. У цьому контексті роль сучасного педагога та його професійної підготовки набуває особливої актуальності, оскільки позначається на успішній інтеграції дітей з ООП у простір закладів загальної середньої освіти, сприяє формуванню інклюзивної культури в суспільстві.

Високий рівень професійної підготовки фахівців у сфері освіти маркує їхню здатність ефективно впроваджувати новаторські підходи, інноваційні методи та технології, а також виконувати складні завдання, пов'язані з підвищенням рівня якості надання освітніх послуг. Упродовж останніх десятиліть науковці різних країн уживають заходів для вдосконалення системи освіти, зокрема педагогічної.

На початку XXI століття Сполучені Штати Америки переконливо довели, що провідну роль у змінах суспільного бачення відіграє освіта та професійна підготовка. Освітня система України демонструє позитивну динаміку в питанні організації інклюзивної освіти. Серед основних досягнень – розроблення і впровадження законодавчих та нормативних актів, що спрямовані на створення умов для доступності якісної освіти, розроблення методологічної та технологічної бази для підтримки інклюзивного навчання, підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах інклюзії. Крім того, активізовано співпрацю з міжнародними організаціями та практику запозичення найкращого світового досвіду в цій сфері.

Проаналізовано ключові у сфері освіти та соціальної політики поняття – «інтеграція» та «інклюзія». Підсумовано, що інтеграція часто пов'язана з процесом включення осіб з особливими потребами в загальне освітнє або соціальне середовище, натомість інклюзія акцентує на створенні умов, за яких кожна особа, незалежно від особливостей, може повноцінно реалізувати свої права та потенціал. У розділі витлумачено також поняття, які формують чітке уявлення про філософію інклюзії: «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна школа», «індивідуальна програма розвитку», «освіта для всіх», «освіта дітей з особливими освітніми потребами», «особливі освітні потреби», «соціальна інклюзія». Розуміння цих понять є важливим для розроблення та впровадження ефективних стратегій інклюзивної освіти.

Схарактеризовано міжнародний досвід правового врегулювання інклюзивної освіти та практика її реалізації в передових країнах Європи, таких як Королівство Бельгія, Австрія, Фінляндія, Швеція, Іспанія, Італія, Великобританія, Німеччина. Зафіксовано загальні тенденції розвитку інклюзії в різних країнах, описано моделі інклюзивної освіти та їхні характерні ознаки. Проаналізовано спільні аспекти інклюзивної освіти в європейських країнах: залучення батьків до освітнього процесу, надання належної психолого-педагогічної підтримки дітям з ООП, застосування

різних методів і технологій для покращення активізації дітей з ООП та залучення їх до спільної діяльності з однолітками, індивідуалізація освітнього процесу, розроблення індивідуальних програм розвитку, важливість підготовки кваліфікованих педагогів, здатних організувати ефективний освітній процес в умовах інклюзії.

Вивчено основні нормативно-правові документи, які окреслюють шлях України до визнання індивідуальних особливостей осіб з особливими освітніми потребами, до реалізації міжнародних принципів інклюзивної освіти. У документах регламентовано основні засади організації інклюзивного навчання, описано роль педагогічних працівників, батьків, держави у створенні належних умов для розвитку та інтеграції в суспільство людей з індивідуальними особливостями розвитку. Виокремлено основні етапи розвитку інклюзивної освіти: ухвалення міжнародних договорів і конвенцій, які визнають права осіб з інвалідністю; розроблення та імплементація національних законодавчих і нормативних актів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу.

Констатовано низку проблем, які перешкоджають ефективному формуванню готовності майбутніх учителів до роботи в умовах освітньої інклюзії. Зокрема, актуалізовано брак теоретичної обґрунтованості, відсутність чітких норм і вимог до підготовки вчителів у державних стандартах.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: Греба & Керестень, 2017; Greba & Knobloch, 2019; Greba & Knobloch, 2020; Греба & Леврінц, 2022; Греба, 2022; Біда, Гуттерер & Греба, 2023.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

2.1. Стан підготовки і структура готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Сучасний світ вимагає від системи освіти створення умов, що вможливають розвиток, самореалізацію всіх людей, незалежно від фізичних ресурсів, статі, національної чи релігійної належності, кольору шкіри або соціального статусу. В умовах модернізації освіти ключовим пріоритетом стає створення інклюзивного середовища в освітніх закладах, які зобов'язані забезпечити належні умови для цього. Майбутні вчителі початкової школи мають володіти новими знаннями та навичками для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Зміст та структура підготовки майбутніх вчителів початкової школи повинні бути увідповіднені з тенденцією рівноправності й інклюзивності, забезпечувати високий рівень професійної компетентності та готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзії буде ефективною в тому разі, якщо майбутній педагог розумітиме особливості розвитку й навчання дітей із різними освітніми потребами, володітиме методами та підходами, що сприяють успішній інтеграції учнів в освітній процес школи.

Для реалізації завдань дослідження нами проаналізовано навчальні плани та робочі програми, що наявні у відкритому доступі, із освітніх компонентів, які забезпечують підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Аналіз ОПП, навчальних планів і робочих програм із дисциплін в українських ЗВО, що готують майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Заклад вищої освіти	Покликання на ресурс із розміщеними ОПП, робочими програмами та навчальними планами
Прикарпатський національний університет В. Стефаника	https://pedagogical.pnu.edu.ua/informatsijnuj-paket/
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akr edytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013_2023.pdf
Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича	https://ped.chnu.edu.ua/media/zqdglf2k/2023-opp-pochatkova-osvita-bakalavr.pdf
Житомирський державний університет імені Івана Франка	https://eportfolio.zu.edu.ua/op/6/bachelor/2023/
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	https://pf.udu.edu.ua/osvitni-prohramy/osvitni-prohramy#013-pochatkova-osvita
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II	https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/op-files/22115/opp_poch_bsc_2023.pdf
Мукачівський державний університет	https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/07/%D0%9E%D0%9F%D0%9F-%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf
Київський університет імені Бориса Грінченка	https://kubg.edu.ua/informatsiya/vstupnikam/napryami-pidgotovki/bakalavr.html#%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-

	%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (К-ПНУ)	https://kmd.kpnu.edu.ua/2023-2/

Як засвідчив аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів спеціальності «Початкова освіта», освітньо-професійних програм, чинних у 2022 – 2024 н. р., робочих програм із дисциплін / освітніх компонентів, загалом підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів приділено недостатньо уваги. У навчальних планах педагогічних ЗВО виявлено поодинокі дисципліни, що готують студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів (однойменних або з приблизною назвою), а саме «Основи інклюзивної освіти» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Прикарпатський національний університет В. Стефаніка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка), «Основи інклюзивної педагогіки» (Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, Житомирський державний університет імені Івана Франка), «Педагогіка з основами інклюзивної освіти» (Київський університет імені Бориса Грінченка), «Педагогіка партнерства з основами інклюзивної освіти» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). Водночас в навчальних планах з підготовки майбутніх учителів початкової освіти наявні дисципліни, що забезпечують формування в студентів окремих складників готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Аналіз освітніх програм та навчальних планів 2022-2024 рр. засвідчує, що інклюзивна її складова реалізована в процесі опанування таких дисциплін: «Основи інклюзивної освіти», «Педагогіка з основами інклюзивної освіти», «Психологія», «Психологія загальна та вікова», «Психологія педагогічна», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Дидактика та соціологія виховання

виховання», «Анатомія та фізіологія людини», «Вікова фізіологія, шкільна гігієна з основами медичних знань», «Психолого-педагогічні основи розвитку дітей дошкільного віку», «Основи медичних знань та охорони здоров'я», «Основи психодіагностики». Заплановано оволодіння низкою фахових методик: «Методика навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі», «Методика виховної роботи в закладах освіти», «Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» тощо. Загалом для інклюзивної підготовки в освітніх програмах запропоновано недостатню кількість кредитів.

Також в навчальних планах підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачено низку педагогічних практик. Практика (навчальна, виробнича) в системі вищої освіти є компонентом процесу професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, важливим етапом їхнього фахового зростання. Практична підготовка забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою, оскільки в умовах реальної професійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь здобувачів вищої освіти, що зумовлює оволодіння ними професійними компетентностями у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Саме у процесі проходження різних видів практик відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої діяльності, проявляється критичне та осмислене ставлення до дисциплін, що вивчаються, включаються механізми педагогічної рефлексії, формуються основи професійної самооцінки, формується готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Але тільки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка передбачена навчальна практика з організації інклюзивного навчання у початкових класах. В інших ЗВО формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання здійснюється за рахунок виконання окремих завдань з організації інклюзивного навчання учнів, розробки індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Для

підвищення ефективності практичної інклюзивної підготовки майбутніх вчителів ЗВО повинні в програмах практики передбачати практику в інклюзивних класах, в інклюзивно-ресурсних центрах.

Решту курсів заклади вищої освіти пропонують як вибіркові. З огляду на те, що студенти взагалі можуть не вибрати ці дисципліни, ситуація з цілісною підготовкою майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання становить занепокоєння.

Проводячи експертизу освітніх програм і навчальних планів підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта (вчителі початкової школи) ми дійшли висновку, що навчальних годин, необхідних для інклюзивної підготовки майбутніх учителів початкової школи, недостатньо. Константовано, що в цілому система загальних і фахових компетентностей, якими повинні оволодіти майбутні учителі початкової школи відповідає вимогам та запитам сучасності, але формування готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання потребує суттєвої модернізації, відповідно до вимог Нової української школи.

З'ясувавши вимоги професійної підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів задекларовані у нормативних документах національного та інституційного рівнів, виявивши особливості організації їхньої професійної підготовки у провідних закладах вищої педагогічної освіти України, нами організовано опитування майбутніх вчителів початкової школи з метою виявлення розуміння проблеми підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання, а також можливості її реалізації.

Відомо, що опитування є одним із видів збору первинної педагогічної інформації, яка дає змогу сформулювати висновок про його реальний досвід. З метою організації опитування варто ретельно сформулювати питання, які будуть зрозумілими для респондентів, адже від чіткості формулювання залежить чи зможе він / вона дати відповідь, пригадати відповідні факти, вибрати найбільш прийнятну відповідь серед запропонованих тощо.

У контексті нашого дослідження у 2022 році організовано опитування майбутніх вчителів початкової школи закладів вищої педагогічної освіти в онлайн форматі. Анкетуванням було охоплено 174 студентів (майбутніх учителів початкової школи) 3-4 курсів, 4 закладів вищої освіти різних регіонів України

За результатами опитування 86,21% майбутніх вчителів початкової освіти оцінили важливість формування готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів як дуже важливе чи важливе. І тільки 3,45% опитуваних визначили її як «неважлива», проте без обґрунтування.

Стосовно оцінки власної готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання майбутніми вчителями початкової школи, щоб почуватися ефективним, забезпечуючи інклюзивне навчання учнів тільки 7,47% опитуваних оцінили її як цілком достатньою та достатньою, в той же час 44,25% оцінили власну готовність як недостатню.

Отримані у процесі анкетування матеріали дозволили зробити деякі попередні висновки: майбутнім учителям початкової школи властива переважно неглибока обізнаність із змістом досліджуваного поняття, що спричинило їх неадекватну самооцінку ступеня сформованості власного рівня готовності; можна виділити пропозиції майбутніх учителів початкової школи щодо удосконалення освітнього середовища закладу вищої освіти задля більш результативного формування їх готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Проблема готовності здобувача вищої освіти до професійної діяльності широко представлена у фаховій літературі за різними науковими векторами: сутність і структура готовності вчителя до педагогічної діяльності; психолого-педагогічна готовність до роботи з дітьми молодшого шкільного віку; методичні аспекти формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності; вимоги до теоретичної й практичної підготовки вчителя; концептуальні засади розроблення методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Заслужують на дослідницьку увагу публікації таких учених, як Н. Бахмат (2017), Н. Бирко (Бирко, 2014), О. Біда (Біда, 2003), Т. Григоренко (Григоренко, 2021), Н. Грицай (Грицай, 2016), О. Матвієнко (Матвієнко, 2009), Л. Мацук (2002), І. Мозуль (2017с), М. Нестеренко (Нестеренко, 2019), І. Пальшкова (Пальшкова, 2008), Л. Чередник (Чередник, 2020) й ін., які описують різні складники готовності вчителя до професійної діяльності та шляхи її формування в майбутніх педагогів.

В останні роки психолого-педагогічна наука збагатилась низкою досліджень, присвячених проблемі підготовки кваліфікованого вчителя до роботи в умовах інклюзії (В. Бондарь, В. Бочарова, І. Демченко, І. Зверева, А. Капська, В. Синьова, С. Харченко); проблемі готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та її структурі (О. Мартинчук, В. Хитрюк, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк та ін.).

Безперечно, зазначені науковці здійснили ґрунтовні дослідження, що охоплюють різні аспекти означеної проблематики. Водночас аналіз наукових напрацювань свідчить про недостатню розробленість питань, пов'язаних із визначенням сутності та структури готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти набуває комплексного характеру. Сучасний педагог повинен володіти високим рівнем фахової, методичної та психологічної готовності. Фахова готовність передбачає глибокі знання з методології інклюзивної освіти та розвинену корекційно-педагогічну компетентність. Методична готовність полягає у здатності застосовувати загальнопедагогічні та корекційно-розвивальні технології. Психологічна готовність інтегрує особистісні якості вчителя, зокрема емпатію, толерантність, здатність до емоційної підтримки та рефлексії.

Для ефективного формування цих компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання необхідно

визначити структурні елементи цієї професійної якості. Крім того, з метою розроблення оптимальної моделі педагогічної системи професійної підготовки у закладах вищої освіти доцільно провести психолого-педагогічну діагностику, що потребує створення відповідного діагностичного інструментарію.

Більшість науковців визначають готовність як показник саморегуляції та адаптації на різних рівнях і етапах перебігу психічних процесів, що зумовлюють поведінку особистості у фізіологічному, психологічному та соціальному вимірах. Це пояснюється тим, що у процесі професійної діяльності проявляються як сталі особистісні характеристики (переконавання, світоглядні орієнтації, риси характеру), так і ситуативні психічні стани, зумовлені виконанням професійних обов'язків (зосередженість, організованість, дисциплінованість) (Григоренко, 2021, с. 230).

С. Гончаренко розглядає готовність як інтегративну особистісну характеристику та важливу передумову ефективної професійної діяльності після завершення навчання у закладі вищої освіти. Науковець наголошує, що професійна готовність як ключова якість особистості має складну психологічну структуру, яка включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти (Гончаренко, 2011).

Отже, готовність можна визначити як здатність особистості адаптувати власні можливості для успішної професійної діяльності, що передбачає внутрішню налаштованість на конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу та ефективне виконання виробничих завдань відповідно до трудових функцій, визначених професійним стандартом спеціальності.

У численних психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що поняття готовності до професійної діяльності слід розглядати як системну характеристику особистості, яка формується в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Феномен готовності постає предметом численних наукових досліджень. Як зазначає С. Сисоєва (Сисоєва, 2015), формування готовності до певного виду

професійної діяльності відбувається в закладах вищої освіти, а рівень цієї готовності вимірюють через ступінь сформованості компетенцій. Остаточний етап формування та розвитку професійної компетентності фахівця триває протягом професійної діяльності. Процес формування готовності майбутнього фахівця охоплює не тільки теоретичну підготовку, але й набуття практичного досвіду, виконання реальних завдань і неперервний розвиток, що допомагає адаптуватися до змін у професійному середовищі та вдосконалювати свої навички.

О. Фенцик (Фенцик & Василяйко, 2020) трактує формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності як багатогранний процес професійно-педагогічної підготовки, що передбачає науково-пізнавальну, практичну й контрольну-рефлексійну діяльність. Цей процес зорієнтований на опанування здобувачами педагогічної освіти принципів і технологій педагогічного спілкування, розвиток комунікативних навичок та набуття необхідного комунікативного досвіду. Також важливим аспектом формування готовності майбутнього вчителя є розвиток культурної, гуманної та професійно компетентної особистості здобувача, який уміє прогнозувати, моделювати процеси комунікації та керувати ними. Майбутній учитель початкових класів повинен бути готовим до налагодження професійно-педагогічних взаємин на засадах партнерства з усіма учасниками освітньо-виховного процесу. Педагогіка партнерства базується на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. Її основною метою є формування нового гуманного суспільства, яке позбавлене авторитарності та упередженості, подолання стереотипів мислення та перехід до якісно нових форм взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Партнерська позиція учителя початкової школи дозволяє створити атмосферу довіри та перейти на новий рівень взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу (Пріма, Пріма & Вітюк, 2021). Водночас, за словами авторки, здобувачі повинні бути мотивовані до самоаналізу,

самооцінювання та самовдосконалення комунікативних навичок як невіддільної частини професійної компетентності.

У науковій роботі О. Мартинчук (Мартинчук, 2019) феномен готовності проаналізований як автономний об'єкт, що слугує мотиваційним компонентом у діяльності або в структурі особистості, а також як елемент професійної компетентності. Готовність схарактеризована через призму її впливу на ефективність професійного розвитку майбутнього фахівця початкової школи та його здатності до адаптації в різних умовах професійної діяльності. Цей підхід дає змогу глибше зрозуміти розвиток навичок і знань, сприяє формуванню готовності особистості до виконання професійних завдань. Досліджуючи феномен готовності, О. Мартинчук виокремлює два підходи – функціональний та особистісний.

Функціональний підхід описує готовність як стан психологічної функції, що забезпечує високий рівень якості виконання конкретних завдань та активностей. У цьому контексті увага зосереджена на тому, наскільки ефективно фахівець може виконувати свою роботу, використовуючи наявні психофізичні ресурси. З іншого боку, особистісний підхід інтерпретує готовність як комплексне особистісне утворення, що формується в процесі професійної підготовки. Цей підхід зосереджений на інтеграції професійних знань, навичок, мотиваційних і ціннісних компонентів, що сприяють розвитку цілісної професійної ідентичності. У руслі професійної підготовки особистісний підхід акцентує на необхідності розвитку не лише технічних знань і навичок, але й емоційної стійкості, соціальної відповідальності та здатності до самовдосконалення.

Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк (Бойчук, Бородіна & Микитюк, 2015) витлумачують готовність як результат процесу підготовки, що покликаний виховувати й розвивати особистість, формувати властивості, необхідні для успішного провадження професійної діяльності, охоплює вдосконалення ключових компетентностей фахівця. Процес підготовки передбачає не лише набуття спеціалізованих знань і навичок, але й розвиток моральних, етичних та

комуникативних якостей, які є життєво важливими для професійного розвитку й адаптації в освітньому середовищі. Науковці визнають найбільш обґрунтованою та продуктивною позицію, згідно з якою підготовка фахівця початкової школи містить чотири ключові компоненти: методологічний, теоретичний, методичний, практичний. Ці компоненти відіграють важливу роль у формуванні професійної готовності. У контексті професійної готовності розрізняють два основні складники: теоретичний і практичний. Теоретичний складник охоплює систематизовані предметні знання, розумові вміння (аналітичні, прогностичні, рефлексивні, проєктивні), здібності, а також уявлення та ціннісні орієнтації, які формують фундамент для професійної діяльності. До практичної готовності входить розвиток специфічних предметних умінь та освоєння технік професійної діяльності, що безпосередньо впливають на якість виконання професійних завдань.

А. Колупаєва трактує готовність педагога як системоутворюючу установку, що спрямована на досягнення позитивного результату та вирішення педагогічних завдань. На її думку, готовність є складним, багаторівневим і багатогранним особистісним утворенням (Колупаєва, 2011).

Г. Алексеєва наголошує на доцільності розгляду цього феномену як інтегративного утворення, оскільки він включає як загальні, так і специфічні компоненти, що відображають особливості конкретного виду діяльності (Алексеєва, 2012).

В. Бондар та В. Засенко визначають основні характеристики готовності: системність, комплексність і особистісну спрямованість. У структурі професійно-педагогічної культури педагога вони виділяють три взаємопов'язані компоненти:

- технологічний – охоплює сукупність операціональних та інтелектуальних умінь і навичок, які забезпечують високу якість професійної діяльності. Цей компонент відображає методи, засоби та форми педагогічної взаємодії, організацію й управління освітнім процесом.

- інформаційний – передбачає володіння предметно-спеціальними та нормативно-правовими знаннями, необхідними для ухвалення ефективних професійних рішень.

- аксіологічний – містить систему загальнолюдських і групових цінностей, що виявляються у світоглядних орієнтаціях педагога, прийнятті та засвоєнні педагогічних ідеалів, визнанні свободи особистості всіх учасників навчального процесу, а також у прагненні до професійного самовираження.

Таким чином, готовність педагога до реалізації інклюзивного навчання проявляється у здатності системно засвоювати теоретичний матеріал, зокрема нормативно-правові засади, дидактичні й методичні принципи педагогічної взаємодії з різними групами учнів. Вона також передбачає володіння сучасними педагогічними технологіями, уміння ефективно організувати освітній процес і надавати різні види педагогічної підтримки, створюючи умови для успіху кожного учня (Демченко, 2016).

I. Демченко у своїх дослідженнях виокремлює у структурі готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти місіонерський компонент, який характеризується такими показниками: усвідомлений вибір професії педагога інклюзивної освіти, відповідність власного професійного образу ідеальному зразку фахівця з інклюзії, стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі, прийняття цінностей інклюзивної освіти, альтруїстична толерантність у взаємодії з суб'єктами інклюзії, шанобливе ставлення до дітей з обмеженими можливостями розвитку, відповідальність за результати професійної діяльності.

Компетентнісний компонент охоплює такі характеристики: усвідомлення себе як суб'єкта інклюзивної діяльності, адекватне сприйняття освітнього середовища й учасників інклюзивного процесу, глибоке розуміння змісту та специфіки інклюзивного навчання, знання інклюзивно-освітньої термінології, системність знань із методології інклюзивної педагогіки, інформаційна гнучкість, розвиненість

інклюзивно-педагогічних умінь, здатність забезпечити технологічність інклюзивного навчання, гуманність у розв'язанні педагогічних ситуацій.

Саморегулятивний компонент визначається такими показниками: адаптивність поведінки в умовах інклюзивної діяльності, здатність до емоційної стійкості, рішучість у подоланні труднощів, контрольованість професійних дій, адекватність оцінювання результатів власної роботи, уміння коригувати власні помилки, передбачати траєкторію професійного саморозвитку та реалізовувати творчий потенціал у сфері інклюзивної освіти (Демченко, 2014).

На думку О. Іванашко, Н. Вічалковської (Іванашко & Вічалковська, 2014), професійна готовність учителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії містить такі складники: теоретичний, практичний та психологічний. До теоретичної готовності науковці зараховують не лише знання про психофізіологічні особливості дітей із різними порушеннями в розвитку, але й розуміння особливостей навчальної діяльності за різних нозологій. Важливо, щоб майбутні фахівці отримали знання про різні розлади (гіперактивність, порушення опорно-рухового апарату, розумова відсталість, наслідки дитячого церебрального паралічу), що можуть впливати на навчання та розвиток учнів. Крім того, важливо оволодіти методикою роботи з такими дітьми, що допоможе ефективно взаємодіяти з усіма учнями, з огляду на вимоги інклюзивної освіти.

Практичний аспект готовності вчителів охоплює вміння застосовувати методики роботи в практичній діяльності для створення сприятливих умов розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків у класі. Важливо усвідомлювати власні особистісні та професійні обмеження, уміти взаємодіяти з фахівцями й службами, які надають медичну, соціально-психологічну підтримку. Така готовність допоможе майбутнім учителям ефективно працювати з різними цільовими групами учнів, планувати й реалізовувати навчально-виховний процес, розвивати власні професійні навички для успішної роботи в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти.

Третій складник – психологічна готовність учителя початкової школи до роботи з учнями з ООП, що передбачає толерантне ставлення до особливостей розвитку кожного учня, уміння свідомо виявляти й розуміти власні суперечливі емоції та почуття. Ідеться про значущість уміння вчителя адекватно реагувати на власні емоції та емоції оточення, зокрема учнів, зберігати позитивний і сприятливий психологічний клімат у класі. Психологічна готовність – важливий складник успішної взаємодії з учнями та підтримки їхнього розвитку й самовизначення (Іванашко & Вічалковська, 2014).

На думку К. Бовкуш (Бовкуш, 2015), готовність можна схарактеризувати як наявність інтегрованого набору психологічних і професійних якостей, що взаємодіють і доповнюють одна одну. Це дає змогу провадити освітню діяльність на високому мотиваційному й ціннісному рівні, а також ефективно керувати навчальним і виховним процесом у молодшій школі, з огляду на специфіку інклюзії. Автор трактує готовність як системний, систематичний процес становлення та подальшого розвитку готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. Готовність не є статичною категорією, тому вимагає постійного розвитку й адаптації до змін умов і вимог сучасної освітньої практики.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що поняття «готовність» витлумачене як «результат спеціальної підготовки»; «передумова для професійної діяльності, що забезпечує її ефективність»; «інтегроване особистісне утворення, яке створює необхідні внутрішні умови для успішної діяльності» (Мартинчук, 2019).

У науковій літературі, присвяченій проблемі вивчення феномену готовності, наявні розбіжності між педагогічними й психологічними підходами до цього явища. Зокрема, із психологічного погляду, досліджують особливості й характер зв'язків між станом готовності та ефективною діяльністю. Педагоги ж зосереджують увагу на умовах, засобах і методах, що сприяють становленню та професійному розвитку майбутнього фахівця. Обидва підходи доповнюють один одного, забезпечуючи

комплексне розуміння готовності як важливого компонента професійної компетентності.

Як зазначає С. Гаркуша (Гаркуша, 2013), у науковій літературі найчастіше виокремлюють такі компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний, змістовий та операційний. Мотиваційний компонент віддзеркалює ставлення до професійної діяльності та внутрішні мотиви, які спонукають до зосередження на ефективності роботи. Змістовий, або когнітивний, компонент охоплює знання про предмет, методики та способи провадження діяльності, необхідні для успішної педагогічної практики. Складником операційного компонента є практичні вміння та навички, які забезпечують продуктивну діяльність у педагогічному контексті. Поєднання цих компонентів створює основу для професійного становлення та розвитку майбутніх педагогів, забезпечуючи їхню здатність на високому рівні виконувати професійні обов'язки та сприяти успішному навчальному процесу.

Протягом останнього десятиліття вчені досліджують готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Унаслідок такого студіювання цієї тематики, науковий тезаурус професійної освіти збагатився новими поняттями, які описують готовність педагогів до роботи в умовах інклюзії. Ці поняття актуалізують важливість емоційної стійкості, соціальної відповідальності та здатності до адаптації в інклюзивному освітньому середовищі.

М. Пантюк, І. Садова, С. Ілляш (Пантюк, Садова & Ілляш, 2022), аналізуючи «інклюзивну готовність», підсумовують, що формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу є складником мети й результату загального процесу професійного вдосконалення. Цей складник забезпечений єдністю теоретичних, практичних і психологічних компонентів у підготовці педагогічних фахівців. Дослідники зазначають, що показником сформованості цієї готовності є компетентність, яка відображає диференційовану професіограму педагогічного працівника. Компетентність у

цьому контексті передбачає не лише наявність знань і навичок, а й здатність до ефективного управління навчальним процесом, адаптації методів викладання до індивідуальних потреб учнів з ООП, а також до створення інклюзивного освітнього середовища, яке сприяє розвитку кожної дитини.

У практичному посібнику «Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі» Т. Лормана, Дж. Деспелера, Д. Харві (Лорман, Деспелер & Харві, 2010) з'ясовано, якими знаннями, вміннями й навичками повинні володіти педагоги для організації успішної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Автори називають такі ключові аспекти:

1) «розуміння освітньої інклюзії та знання її розмаїття» – педагоги повинні розуміти концепцію інклюзивної освіти, її принципи й форми реалізації; це охоплює знання про види особливих освітніх потреб учнів і способи їх задоволення в межах інклюзії;

2) «співпраця із зацікавленими особами» – в основу цього аспекту входить співпраця з батьками, колегами, асистентами й іншими фахівцями для комплексної підтримки учнів з ООП, що передбачає комунікацію та обмін інформацією;

3) «створення позитивного соціального мікроклімату» – важливою умовою успішної роботи в інклюзивному класі є створення середовища, яке сприяє прийняттю, повазі й підтримці всіх учнів, що допомагає учням почуватися частинкою колективу, сприяє їх соціальній інтеграції;

4) «використання форм і методів викладання, узгоджених із принципами інклюзії» – педагогам потрібно застосовувати універсальні методи навчання, відповідно до потреб усіх учнів (диференційований підхід, інноваційні педагогічні стратегії);

5) «ретельне планування інклюзивного освітнього процесу» – ефективне планування навчальної діяльності, з огляду на потреби кожного учня, стає ключовим завданням належного інклюзивного навчання, ідеться про розроблення

індивідуальних навчальних планів та адаптацію, модифікацію навчальних матеріалів і вимог;

б) «об'єктивне оцінювання перебігу й результатів освітньої інклюзії» – оцінювання прогресу навчання учнів з ООП повинно бути об'єктивним, педагог має вміти використовувати різні методи оцінювання досягнень учнів, згідно з навчальними можливостями й потребами;

7) «навчання впродовж життя» – для педагогів важливо «йти в ногу з часом», постійно вдосконалювати свої навички, знання з різних технологій, новітніх методик і підходів в інклюзивній освіті, це передбачає участь у семінарах, тренінгах та інших формах підвищення кваліфікації.

Результати аналізу вітчизняних досліджень щодо показників готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному класі представлено в Додатку А.

2.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Унаслідок вивчення літературних джерел, підсумовано, що вітчизняні науковці диференціюють різні структурні компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Зафіксовано здебільшого подібні компоненти, як-от: мотиваційний, когнітивний, процесуальний (операційний), діяльнісний. Серед відмінних компонентів виявлено рефлексивний, комунікативний, аксіологічний. Змістове наповнення цих компонентів схоже, різниця полягає лише в трактуванні. Зокрема, мотиваційний, або мотиваційно-ціннісний, компонент відображає ставлення педагогів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Основу когнітивного компонента, який деякі науковці називають змістовим чи теоретичним, становить сукупність теоретичних знань із загальної, інклюзивної, корекційної педагогіки та психології, наявність системи знань із нозології, особливостей розвитку дітей за різних нозологій, а також

знання методик. Процесуальний компонент готовності, також відомий як практичний, технологічний чи конструктивний, маркований здатністю виконувати професійні обов'язки на високому рівні, застосовувати теоретично набуті знання в практичній діяльності, а також поєднувати інноваційні та традиційні методи й технології навчання. Діяльнісний компонент полягає в умінні ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, прогнозувати результати педагогічних дій, творчо мислити та провадити педагогічну діяльність із використанням сучасних освітніх технологій. Крім мотиваційного, когнітивного, процесуального, діяльнісного компонентів, на нашу думку, важливими для підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії є також рефлексивний, комунікативний та аксіологічний компоненти.

На основі визначених особливостей інклюзивної освіти та з урахуванням поглядів дослідників на феномен готовності до професійної діяльності *готовність учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів* розуміємо як комплексне особистісне утворення, що передбачає обізнаність педагога зі специфікою навчання дітей з особливими освітніми потребами і пов'язане зі здатністю виконувати професійні функції з урахуванням професійно значущих цінностей та морально-етичних норм у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності.

Рефлексія загальних підходів до встановлення суті готовності майбутніх учителів початкової школи до досліджуваної діяльності та окреслення компонентів готовності, а також тривалі спостереження за діяльністю студентів дають підстави стверджувати, що серед основних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів оптимально виокремлювати *мотиваційно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний; рефлексивно-оцінний; комунікативно-розвивальний* компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент представляє позитивне ставлення до інклюзивного навчання, толерантність, гуманістичні орієнтири, *когнітивно-*

діяльнісний – прогнозує оволодіння знаннями сучасних методик, психологічних особливостей дітей з ООП, нормативно-правового забезпечення інклюзії, які слугуватиме міцним фундаментом для розвитку практичних умінь і навичок із реалізації інклюзивної освіти, *рефлексивно-оцінний* компонент репрезентований педагогічними діями й операціями, необхідними для успішної реалізації інклюзивної освіти, *комунікативно-розвивальний* – пов'язаний із володінням технологіями диференційованого навчання, універсального дизайну освіти, командної взаємодії..

Мотиваційно-ціннісний компонент – ключовий елемент підготовки майбутніх учителів початкових класів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання. Передбачає розвиток позитивного ставлення до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів та формування стійкої мотивації для ефективного виконання професійних обов'язків. Для цього компонента характерним є усвідомлення важливості інклюзії та прийняття її цінностей, що сприяють рівноправному навчанню всіх учнів, незалежно від особливостей розвитку. Компонент допомагає педагогам розвинути внутрішню готовність до роботи з учнями з ООП, орієнтуватися на їхні потреби й можливості. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів відображає усвідомлення важливості соціальної ролі організації спільного навчання та виховання дітей із порушенням психофізичного розвитку і їхніх однолітків із нормотиповим розвитком в умовах закладу загальної середньої освіти. Майбутні вчителі усвідомлюють необхідність інклюзивного навчання та розуміння його цінностей, у них розвивається інтерес до цієї форми освіти, а також здатність до самовдосконалення та професійного зростання.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента є мотиваційний критерій: позитивне ставлення, розуміння цінностей та стійка мотивація майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів. Показники компонента такі:

- мотивований вибір майбутньої професії, усвідомлення її особливостей, прийняття цінностей інклюзії;
- сформована зацікавленість майбутньою професійною діяльністю, повага до різноманітності;
- наявність потреби в оволодінні знаннями й навичками, необхідними для забезпечення рівних умов навчання та розвитку всіх учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Когнітивно-діяльнісний компонент спрямований на формування знань і вмінь, необхідних для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, на оволодіння теоретичними знаннями з інклюзивної, корекційної педагогіки та психології, а також знаннями особливостей розвитку дітей із різними нозологіями; психолого-педагогічними знаннями про особливості розвитку дітей з ООП (інтелектуальні, сенсорні, моторні, емоційно-вольові порушення); знаннями методик адаптації та модифікації навчального матеріалу відповідно до особливостей дітей; сучасними освітніми технологіями та інклюзивними методами навчання (універсальний дизайн навчання, диференційований підхід, технології тьюторського супроводу); розуміння принципів педагогіки партнерства та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Критерієм когнітивно-діялісного компонента готовності майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної діяльності в умовах інклюзії є когнітивний критерій: глибоке та системне засвоєння загальнопедагогічних і спеціальних знань та навичок. Це забезпечує здатність ефективно інтегрувати теоретичні концепції в практичній діяльності, адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних потреб учнів, розробляти індивідуальні програми розвитку, створювати сприятливе інклюзивне середовище для гармонійного розвитку кожної дитини.

До показників когнітивно-діялісного компонента належать:

- наявність загальнопедагогічних і спеціальних знань, здатність адекватно сприймати та відтворювати інформацію, її глибоке розуміння;
- володіння технологіями роботи з учнями в інклюзивному середовищі початкової школи, здатність ефективно застосовувати набуті знання та методики в практичній діяльності;
- уміння поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання, з огляду на індивідуальні особливості розвитку учнів;
- здатність ухвалювати ефективні рішення щодо організації освітнього процесу.

Рефлексивно-оцінний компонент передбачає розвиток здатності до саморефлексії, аналізу власних педагогічних дій та їхніх результатів. Цей компонент допомагає вчителю усвідомлювати свої сильні й слабкі сторони, постійно вдосконалювати власні навички. Завдяки рефлексивно-оцінному компоненту, педагоги можуть краще адаптувати свої методи навчання до потреб учнів, забезпечувати ефективність і якість освітнього процесу.

Критерієм рефлексивно-оцінного компонента є рефлексивний критерій: здатність майбутніх педагогів до самооцінювання, прагнення до саморозвитку, прогнозування результатів власних дій. Показники рефлексивно-оцінного компонента:

- здатність оцінювати власні досягнуті результати й порівнювати їх із поставленими цілями;
- прагнення до розвитку, організації комфортного освітнього середовища, розвиток емпатії, толерантність стосовно всіх учасників освітнього процесу;
- прагнення до професійного вдосконалення та безперервного навчання у сфері інклюзії.
- здатність до самокорекції професійної діяльності на основі зворотного зв'язку від учнів, батьків, колег;

– свідоме планування власних дій, уміння адекватно реагувати на зміни, рішучість у подоланні труднощів.

Комунікативно-розвивальний компонент охоплює розвиток комунікативних навичок, що дають змогу ефективно взаємодіяти як з учнями, так і з їхніми батьками та колегами. Цей компонент також передбачає формування ціннісних орієнтацій, які сприяють створенню толерантної і позитивної атмосфери в класі. Завдяки комунікативно-аксіологічному компонентові, учителі здатні надавати емоційну підтримку всім учасникам освітнього процесу та сприяти всебічному розвитку учнів.

Критерієм комунікативно-розвивального компонента є комунікативний критерій: здатність майбутнього вчителя початкової школи співпрацювати в команді, налагоджувати тісні зв'язки як з учнями, так і з їхніми батьками, надавати емоційну підтримку всім учасникам освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання в ЗЗСО.

До показників цього компонента належать:

- здатність ефективно співпрацювати та взаємодіяти з колегами та іншими фахівцями (асистентом вчителя, психологом, логопедом, дефектологом, соціальними службами);
- уміння налагоджувати продуктивні комунікації з учнями та їхніми батьками, зважаючи на індивідуальні особливості всіх учасників;
- надання емоційної підтримки всім учасникам освітнього процесу;
- уміння налагоджувати атмосферу довіри, толерантного ставлення, взаєморозуміння в класі, демонструвати повагу до різноманіття;
- розвиток навичок фасилітації та комунікації для ефективної співпраці з батьками та громадою.

У сучасній науковій літературі визначення рівнів готовності майбутнього вчителя до фахової діяльності становить предмет дискусій. Учені пропонують різну категоризацію рівнів, що варіюються переважно від трьох до п'яти. Зокрема, Г. Кіт, О. Демченко (Кіт & Демченко, 2020) диференціюють три рівні готовності

майбутніх вчителів до фахової діяльності: формальний (низький) рівень, частково продуктивний (середній) рівень, креативний (високий) рівень.

Формальний (низький) рівень охоплює таку характеристику, як брак розвиненості практичних навичок за певного обсягу теоретичних знань. Цим студентам властива пасивність і схильність до копіювання. Частково продуктивний (середній) рівень констатують у здобувачів, які засвоїли систему психолого-педагогічних знань і здатні запропонувати власні ідеї, однак частіше погоджуються з чужими. Їхні висловлювання вирізняються нечіткою позицією. Креативний (високий) рівень притаманний здобувачам, які володіють як теоретичними знаннями, так і практичними навичками їх застосування. Вони демонструють високу активність, ініціативність і винахідливість. Їхнє мислення оригінальне та нестандартне, що дає змогу уникати шаблонних рішень.

У дослідженні З. Хитрої (Хитра, 2014) готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності також інтерпретована за трьома рівнями: репродуктивний, продуктивний та творчий. Репродуктивний рівень – нестійка мотивація студента, обмежений обсяг знань, низький і ситуативний рівень самоаналізу результатів діяльності. Продуктивний рівень передбачає достатню сформованість мотивації, володіння базовими знаннями та стійкими методичними навичками зі створення навчальних моделей конструктивного характеру, а також системний самоаналіз результатів професійної діяльності. Творчий рівень – висока мотивація здобувачів до використання педагогічних технологій, прагнення до самовдосконалення, системність і глибина знань та вмінь, а також спрямованість на прогнозування і саморегуляцію професійної діяльності.

Спільне навчання учнів з ООП та їхніх однолітків у закладах загальної середньої освіти вимагає від учителя особливого підходу, креативності й застосування новітніх освітніх технологій. З огляду на це слушними вважаємо міркування Н. Клокар щодо інноваційної діяльності вчителя. Авторка запропонувала чотирирівневу структуру готовності вчителя до інноваційної діяльності (Клокар,

1997): репродуктивний, репродуктивно-корегувальний, конструкторський, новаторський.

На репродуктивному рівні педагогічна діяльність учителя організована переважно на основі традиційних методик і рекомендацій. Учитель вибирає ті методики, які найкраще увідповіднені з умовами ЗЗСО та психофізичними особливостями учнів. Однак педагог цього рівня часто не підготовлений до виконання нових освітніх завдань. Репродуктивно-корегувальний рівень відображає свідому позицію вчителя, яка ґрунтована на знаннях сучасних концепцій розвитку освіти. Учитель цього рівня здатний аналізувати власний досвід, корегувати й удосконалювати методики, згідно з вимогами освітнього закладу. Педагог демонструє творчу уяву, креативність, а також асоціативне мислення. На конструкторському рівні вчитель працює, керуючись власним досвідом, володіє високим рівнем рефлексії та глибоким розумінням психофізичних особливостей учнів. Педагог активно використовує сучасні освітні технології, креативно виконує поставлені завдання та розв'язує педагогічні ситуації. Йому властивий високий рівень самооцінки, здатність прогнозувати результати власної педагогічної діяльності та аналізувати її. Учитель новаторського рівня розв'язує педагогічні проблеми на підставі інноваційних підходів, що вирізняються новизною й оригінальністю. Для такого вчителя характерні високі теоретико-методологічні знання, які сприяють створенню авторських концепцій, програм і методик навчально-виховної діяльності. Це креативний, оригінальний та активний фахівець, здатний ефективно працювати в команді.

У пропонуваному дослідженні також застосовано чотирирівневу класифікацію готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Кожен із запропонованих критеріїв готовності зіставлено з рівнями сформованості, що дало змогу диференціювати високий, достатній, задовільний і низький рівні готовності. Уважаємо, що така

класифікація сприятиме більш глибокому аналізу й оцінюванню підготовленості педагогів до роботи в інклюзивних умовах ЗЗСО.

Високий рівень готовності має низку ознак, схарактеризованих нижче. *Мотиваційно-ціннісний компонент*: передбачає високий рівень позитивного ставлення до різноманітності, толерантність, усвідомлення важливості інклюзивної освіти та прийняття її цінностей; високий рівень стійкої мотивації до виконання професійних обов'язків, прагнення до засвоєння нових знань, умінь і навичок, а також здатність ефективно адаптувати їх для організації інклюзивного освітнього середовища; відображає постійне прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності.

Когнітивно-діяльнісний компонент: передбачає наявність глибоких, стійких і системних знань із педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін, а також із методик навчання; охоплює здатність на високому рівні застосовувати набуті знання, аналізувати власну освітню діяльність, упроваджувати інноваційні підходи для розвитку всіх учнів, адаптувати навчальний матеріал і традиційні методи навчання до індивідуальних потреб учнів, сприяти розкриттю потенціалу кожного учня.

Рефлексивно-оцінний компонент: маркує здатність майбутнього педагога критично оцінювати власну професійну діяльність, порівнювати її з поставленими цілями, виявляти й визнавати недоліки в освітньому процесі, прагнути до їх усунення; охоплює постійне прагнення до саморозвитку, здатність ефективно виконувати складні завдання, адекватно реагувати на зміни.

Комунікативно-розвивальний компонент: передбачає здатність майбутнього вчителя початкових класів ефективно співпрацювати в команді, налагоджувати міцні зв'язки з учнями та їхніми батьками, на високому рівні розв'язувати конфліктні ситуації, виявляти й розвивати повагу до різноманітності; здатність педагога до емпатії та створення емоційного комфорту всіх учасників освітнього процесу, налагодження позитивного й підтримувального клімату.

Достатній рівень готовності. Мотиваційно-ціннісний компонент – вибір майбутньої професії орієнтований здебільшого на отримання диплома, відсутня стійка мотивація працювати в ЗЗСО з інклюзивною формою навчання, усвідомлення здобувачами соціальної значущості інклюзивної освіти, розуміння її проблем, водночас брак активного прагнення до пошуку шляхів їх розв'язання.

Когнітивно-діяльнісний компонент – виражений у потребі опанувати знання з педагогічних і спеціальних дисциплін, проте систематизація цих знань відбувається лише на конструктивному етапі. Для студентів цього рівня важливішою є оцінка, ніж набуті знання чи практичний досвід. Під час педагогічної практики вони використовують здебільшого традиційні методи й технології навчання, не вдаються до креативності в індивідуалізації освітнього процесу.

Рефлексивно-оцінний компонент – означає достатній рівень самооцінки майбутніх учителів початкових класів, що працюватимуть в умовах інклюзивної освіти. Під час аналізу результатів своєї освітньої діяльності такі особи, однак, не завжди зосереджені на усуненні виявлених недоліків. Порівнюючи свої педагогічні досягнення, ці студенти не демонструють достатньої мотивації до самовдосконалення та саморозвитку.

Комунікативно-розвивальний компонент – засвідчує достатньо ефективну взаємодію з фахівцями; водночас майбутні педагоги не завжди звертаються по допомогу, якщо не можуть самостійно розв'язати проблему, що постала перед ними. Комунікація з учнями відбувається загалом на належному рівні, проте взаємодія з батьками не достатньо розвинена.

Задовільний рівень готовності. Мотиваційно-ціннісний компонент – слабка або епізодична мотивація до професії вчителя початкових класів з інклюзивною формою освіти; вибір професії зазвичай проходить під впливом батьків чи оточення; студенти мають поверхові знання про різні види нозологій і не виявляють інтересу до їх докладного вивчення, не зацікавлені в проблематиці спільного навчання дітей з ООП та їхніх однолітків із нормотиповим розвитком.

Когнітивно-діяльнісний компонент – поверхові знання із загальнопедагогічних і спеціальних дисциплін, рівень володіння технологіями роботи з учнями з ООП недостатньо розвинений, нездатність застосовувати набуті знання в практичній діяльності, ефективно використовувати інноваційні методи навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент – рівень оцінювання власних досягнень недостатньо розвинений, студенти не виявляють зацікавленості в самовдосконаленні педагогічної діяльності, не визнають власних недоліків. Усунення виявлених недоліків відбувається переважно під зовнішнім примусом, а мотивація до подолання труднощів є слабкою.

Комунікативно-розвивальний компонент – студенти не виявляють усвідомленого прагнення до взаємодії з фахівцями, така взаємодія зазвичай відбувається лише за ініціативи інших. Вони не вміють ефективно співпрацювати з батьками й не залучають їх до освітнього процесу.

Низький рівень готовності до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів – відсутність або недостатня сформованість більшості критеріїв, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків. Слабка мотивація до роботи в інклюзивному середовищі, поверхові знання з педагогічних і спеціальних дисциплін або їхня відсутність, нездатність застосовувати набуті знання на практиці. У студентів із таким рівнем готовності наявна низька рефлексія, для них характерна незацікавленість у взаємодії з фахівцями й батьками, відсутнє прагнення до саморозвитку та вдосконалення педагогічної діяльності.

Отже, у науці немає усталеного погляду щодо компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Це дає підстави говорити як про складність і багатогранність аналізованої готовності, так і про певний суб'єктивізм або про специфічні підходи вчених до проблематики (Староста, 2019).

2.3. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів передбачає розроблення й упровадження ефективних педагогічних умов. Педагогічні умови спрямовані на створення систематизованого підходу до формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

В універсальному словнику-енциклопедії термін «умова» потрактований як «фактор, який визначає чи робить можливим виникнення певного стану речей» (Універсальний словник-енциклопедія). Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови», «умова» – «необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005).

О. Гермак, досліджуючи семантику терміна «умова» у науковій літературі, доходить висновку, що це поняття загальнонаукове, у педагогічному контексті може бути схарактеризоване кількома положеннями. По-перше, умова – сукупність причин, обставин або об'єктів, що мають певний вплив. По-друге, ця сукупність чинників впливає на процеси розвитку, виховання і навчання особистості. По-третє, умови можуть як пришвидшувати, так і уповільнювати процеси розвитку, виховання та навчання, безпосередньо впливаючи на їхню динаміку й кінцевий результат. Дослідниця узагальнила погляди педагогів на розуміння поняття «умова», описавши його як комплекс змінних факторів природного, соціального, зовнішнього та внутрішнього характеру, що впливають на фізичний, моральний і психічний розвиток людини, а також на її поведінку, виховання, навчання та формування особистості (Гермак, 2017).

Відповідно до логіки викладу, постає необхідність в уточненні терміна «педагогічна умова», оскільки підготовка майбутніх педагогів є складним

педагогічним процесом. Педагогічні умови пов'язані з чинниками, які забезпечують успішність навчання, розвитку й виховання здобувачів, створюючи сприятливе середовище для їхньої професійної підготовки. Є. Хриков у праці «Педагогічні умови в структурі наукового знання» систематизував різні підходи вчених до з'ясування сутності педагогічних умов. Н. Посталюк зауважує, що під педагогічними умовами розуміють «педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією певних факторів». На підставі вивчення наукових праць Т. Шамової Є. Хриков дійшов висновку, що педагогічні умови є важливими чинниками успішного управління навчальним процесом. М. Боритко переконаний, що педагогічна умова являє собою зовнішні обставини й фактори, які мають суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, свідомо спроектованого педагогом. Водночас умови сприяють досягненню результату, але не гарантують його (Хриков, 2022).

Р. Сопівник, Н. Діра педагогічними умовами називають «зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що вимагає певного упорядкування – організації» (Сопівник & Діра, 2018). Поняття «педагогічна умова» охоплює різні аспекти процесу навчання та розвитку, зокрема зміст, цілі, принципи, методи, форми, засоби. Терміном можна оперувати як у контексті цілісного освітнього процесу в межах освітньої системи, так і щодо окремих її елементів. Зазвичай під педагогічними умовами розуміють ті, що спеціально створені для покращення ефективності освітнього процесу та реалізації інноваційних підходів. Педагогічні умови можуть бути конкретизовані для досягнення цілей навчально-виховного процесу (Литвин, 2023).

Підсумовуючи наукові позиції щодо поняття «педагогічні умови», зазначимо, що педагогічні умови – це важлива характеристика ключових чинників, процесів і явищ освітнього середовища, невіддільний складник педагогічного процесу, що відіграє провідну роль в організації навчально-виховного середовища, де налагоджена ефективна взаємодія між викладачем і

здобувачем, яка сприяє успішній реалізації освітніх завдань і досягненню результатів навчання. Для педагогічних умов характерні такі особливості:

- цілеспрямоване створення та впровадження в освітнє середовище;
- сприяння розв'язанню конкретних педагогічних завдань;
- забезпечення системності й послідовності наукового пошуку, можливість перевірки результатів;
- позитивний вплив на ефективність і результативність освітнього процесу, створення сприятливих передумов для успішного їх упровадження (Глухов & Шмоніна, 2011).

На основі аналізу наукових досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти, виокремлено педагогічні умови, які, на нашу думку, забезпечуватимуть формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів:

- формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів;
- розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»;
- розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства.

У психолого-педагогічних працях проблема розвитку мотивації постає як одна з ключових у контексті освітньої діяльності. Мотивація – основний рушій навчальної активності, що впливає на формування пізнавальних інтересів студентів та їхню професійну спрямованість. Формування мотивації до навчання та професійного самовдосконалення стає провідним фактором успішної професійної підготовки й готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. З огляду на це, *першою педагогічною умовою є формування позитивної мотивації*

майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Одним із ключових чинників успішного навчання майбутніх педагогів слугує мотивація, що сприяє професійному становленню. Формування позитивної навчальної мотивації студентів – невіддільна умова ефективної професійної підготовки та гармонійного розвитку особистості. Згідно із загально-психологічним підходом, мотивація являє собою систему психологічно різноманітних стимулів, які зумовлюють поведінку й діяльність особистості. У контексті навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти професійна мотивація охоплює сукупність чинників і процесів, які спонукають та спрямовують їх до опанування майбутньої професійної діяльності. Вища освіта відіграє ключову роль у формуванні фахової компетентності здобувачів, оскільки саме навчання в закладах вищої освіти сприяє інтелектуальному розвитку студентів, забезпечує організацію ефективного навчального процесу. ЗВО не лише надає необхідні знання та навички, а й формує інтелектуальні, професійні, соціальні компетентності, що є основою професійного становлення майбутніх вчителів.

Навчання не завжди цікаве або значуще для студента, інколи може навіть виникати негативне ставлення до навчання та розчарування у взаємодії з викладачем, що послаблює практичну цінність набуття нових знань і навичок (Кириченко & Колодяжна, 2021). Мотивація – внутрішній процес, який базований на особистісних спонуканнях або на імпульсах, що стимулюють людину до дії з метою досягнення певних цілей або задоволення потреб власними зусиллями. Вона активізує енергію та спрямовує волю особистості на подолання труднощів і досягнення результатів. Оскільки мотивація має внутрішнє психологічне підґрунтя, її не можна нав'язати зовні, іншою людиною. Людина самостійно відповідає за формування мотивації, тому таку форму мотивації часто називають «внутрішньою мотивацією», або «самотивацією». Викладачі здатні викликати,

підтримувати та розвивати, тобто ззовні впливати на імпульси, які стимулюють мотивацію студентів. Це явище часто називають «зовнішньою мотивацією», що доповнює внутрішню мотивацію здобувачів. Отже, за ефективність процесу навчання відповідають обидві сторони – як викладачі, так і студенти. Через поєднання внутрішньої мотивації студентів із зовнішньою стимуляцією з боку викладачів можна створити умови для досягнення високої ефективності навчального процесу (Кісіль & Швець, 2023).

У науковій праці «Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ» Н. Черняк аналізує аспекти професійної мотивації до навчальної діяльності, окреслює ключові умови, які сприяють формуванню позитивних навчальних мотивів:

- високий рівень професіоналізму викладача, його вміння та бажання ефективно навчати;
- ставлення до здобувачів освіти з повагою, як до особистостей, здатних до компетентної діяльності;
- надання допомоги студентам у процесі самопізнання та самовизначення;
- формування в здобувачів позитивних емоцій щодо навчання;
- організація навчання як цілісного процесу пізнання;
- використання інноваційних методів, які стимулюють пізнавальну активність;
- чітке усвідомлення студентами найближчих і кінцевих цілей навчання;
- професійна орієнтація навчальної діяльності, що сприяє розвитку професійних компетентностей.

Н. Черняк слушно наголошує на важливості створення викладачем ситуації успіху для здобувачів. Для трансформації негативного ставлення до навчання в позитивне, активне та творче необхідно створити умови, за яких студент може відчувати власну успішність у процесі засвоєння знань. Ситуація успіху стимулює

студентів до подальшого розвитку, сприяючи формуванню впевненості у власних силах і мотивації до самовдосконалення (Черняк, 2013).

Для підвищення мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів організовано низку заходів (Додаток Д).

Всесвітній день психічного здоров'я – це традиційний захід, що проходить за участі фахівців Закарпатського угорського товариства фахівців із психічного здоров'я, які організують тренінги на різну тематику для здобувачів освіти. Посутню увагу в організації заходу звернено на питання, пов'язані з особливими освітніми потребами, інклюзією, педагогічною та психологічною підтримкою учасників освітнього процесу, а також соціальною інклюзією. Тренінгові заняття проводять не лише для здобувачів спеціальності «Початкова освіта», а й для всіх охочих. До проведення тренінгів залучають студентів випускних курсів, що власною мотивацією демонструють для здобувачів 1 і 2 курсу правильність вибору професії, доводять необхідність підготовки кваліфікованих вчителів, які здатні працювати в інклюзивному освітньому середовищі.

Крім тренінгів, студентам також пропонують заняття з арттерапії, що спрямовані як на розвиток творчих здібностей, так і на самовираження та емоційну рівновагу. Арттерапевтичні заняття допомагають студентам краще зрозуміти себе, розвинути навички саморефлексії, зняти психоемоційне напруження. Використання методів арттерапії сприяє особистісному розвитку, формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів, які зможуть застосовувати ці інструменти в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. До проведення заняття з арттерапії залучені студенти спеціальності «Початкова освіта», які готують та втілюють свої креативні ідеї.

Інформаційний воркшоп. Щороку 3 грудня здобувачі спеціальності «Початкова освіта» відзначають Міжнародний день людей з інвалідністю. У межах цього заходу студенти старших курсів, що вже опанували знання в галузі спеціальної педагогіки, проводять інформаційний воркшоп для студентів 1 та 2 курсів.

Старшокурсники діляться знаннями та досвідом із молодшими колегами, пояснюючи актуальні питання інклюзивної освіти, специфіку взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами, способи підтримки інклюзії в освітньому процесі, організації доступного середовища в шкільному класі, надаючи практичні поради для впровадження адаптацій і модифікацій навчального матеріалу. Крім Міжнародного дня людей з інвалідністю, студенти спеціальності «Початкова освіта» проводять інформаційні заходи до Всесвітнього дня людей із синдромом Дауна, Всесвітнього дня поширення інформації про проблему аутизму.

На постійній основі налагоджено *співпрацю з Березівською районною Мальтійською службою допомоги* (Додаток Д), що, крім виконання численних добродійних функцій, надає підтримку сім'ям, які виховують дітей з інвалідністю. За участі вчителів організують як групові, так і індивідуальні заняття для дітей, проводять зустрічі для батьків дітей з особливими освітніми потребами, де вони можуть обмінюватися досвідом, отримувати психологічну підтримку та взаємодопомогу. Здобувачі спеціальності «Початкова освіта» активно залучені до цих занять. Спочатку вони стають спостерігачами, згодом, набувши досвіду, беруть участь у проведенні корекційно-розвиткових занять. Особливістю таких занять є налагодження дружньої та толерантної атмосфери, яка сприяє відкритій взаємодії дітей. Діти охоче беруть участь у заняттях, які проходять в ігровій формі. На групових заняттях присутні діти різних рівнів підтримки, різного віку, часто приходять діти з нормотиповим розвитком. Майбутні вчителі початкових класів набувають практичного досвіду через взаємодію в реальних педагогічних ситуаціях, де вони опановують техніки мотивації, організації спільної діяльності та навчання учнів з особливими освітніми потребами. Це дає студентам змогу не лише адаптувати свої знання, але й гнучко реагувати на індивідуальні потреби кожної дитини, сприяючи її всебічному розвитку та соціалізації.

Студентів активно залучають і до підсумкових обговорень після завершення занять. Під час обговорень студенти можуть не лише спостерігати за роботою вчителів, але й висловлювати свою думку щодо рівня розвитку учнів, пропонувати власні ідеї про застосування нових методик навчання. Участь у таких обговореннях сприяє формуванню навичок командної роботи в реальному часі, допомагаючи студентам інтегруватися в процес співпраці з іншими спеціалістами, адаптувати свої знання до конкретних педагогічних ситуацій.

У межах академічної мобільності здобувачі спеціальності «Початкова освіта» та викладачі відвідують заклади освіти з інклюзивною формою навчання при Будапештському університеті Земмельвайса, зокрема на факультеті імені Андраша Пете, де відбувається підготовка здобувачів за спеціальностями «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» із додатковою спеціалізацією кондуктивного педагога (Додаток Д). Згідно з системою Андраша Пете, основні завдання реабілітаційної методики – формування в дитини навичок самообслуговування, комунікації та здатності до навчання в школах, середніх і вищих навчальних закладах. Такі завдання виконують через розвиток активних, цілеспрямованих рухів та інтелекту, а також корекцію поведінкових реакцій. Кондуктивна педагогіка Пете спрямована на одночасний розвиток фізичних, моторних, інтелектуальних, емоційних, моральних, соціальних, комунікативних здібностей. Отже, для гармонійного розвитку особистості важливо одночасно й рівномірно розвивати всі її сфери.

Створена Андрашом Пете комплексна програма розвитку сприяє всебічному розвитку особистості та досягненню самостійності як у навчанні, так і в повсякденному житті (Forrai, 2022).

При Будапештському університеті Земмельвайса функціують заклади дошкільної та початкової освіти з інклюзивною формою навчання, де здобувачі проходять практичну підготовку та в реальних умовах освітнього процесу застосовують отримані теоретичні знання, засвоєні методики й педагогічні технології. Під час практики студенти вчаться розв'язувати проблемні ситуації,

адаптувати підходи до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами, ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу.

Під час відвідування закладів початкової школи при університеті студенти, здобувачі спеціальності «Початкова освіта» Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, мали змогу спостерігати за навчально-виховним процесом, спілкуватися із закордонними колегами та здобувачами, ознайомлюватися з новими методиками й ідеями щодо ефективної організації інклюзивного освітнього середовища. Такий досвід допоміг здобувачам розширити професійний світогляд та покращити свої компетентності у сфері інклюзивної освіти. Відвідування Будапештського університету Земмельвайса, зокрема факультету імені Андраша Пете, у межах академічної мобільності є частиною педагогічної практики студентів, де вони набувають нового досвіду ефективної організації інклюзивного освітнього середовища.

Організація подібних заходів здатна мотивувати студентів спеціальності «Початкова освіта» до роботи в інклюзивному навчальному середовищі. Дослідження мотивації педагогів засвідчує, що вона тісно пов'язана з їхнім професійним розвитком і необхідністю адаптуватися до сучасних освітніх вимог. Це посилює важливість створення різноманітних програм розвитку, оскільки труднощі виникають як у молодих фахівців, так і в досвідчених педагогів, що вимагає безперервної підтримки та навчання протягом усього професійного шляху (Levrints (Lőrincz) & Greba, 2022).

Друга педагогічна умова підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів – *оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів.*

У процесі дослідження встановлено, що зміст підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів зумовлюється Професійним Стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної

середньої освіти» (2020) в якому визначено, що мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання школярів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти. Процеси навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти забезпечується наявністю у вчителя компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій в умовах інклюзивного навчання.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» (затверджений наказом МОН України від 23.03.2021 № 357) серед спеціальних (фахових) компетентностей вчителів початкових класів передбачає формування здатності до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами, що дозволить забезпечити індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.

Як засвідчив аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів спеціальності «Початкова освіта», освітньо-професійних програм, чинних у 2022 – 2024 н. р., робочих програм із дисциплін / освітніх компонентів, загалом підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів приділено недостатньо уваги. У навчальних планах педагогічних ЗВО виявлено поодинокі дисципліни та низка педагогічних практик, що готують студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Загалом для інклюзивної підготовки в освітніх програмах запропоновано недостатню кількість кредитів.

Константовано, що в цілому система загальних і фахових компетентностей, якими повинні оволодіти майбутні учителі початкової школи відповідає вимогам та запитам сучасності, але формування готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання потребує суттєвого оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів.

Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи є ключовим фактором успішного впровадження інклюзивного навчання. Це

необхідно для забезпечення якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб (ООП). Обґрунтування ефективності цього оновлення можна розглянути через кілька основних аспектів.

Оновлений зміст фахової підготовки дозволяє майбутнім учителям формувати інклюзивну компетентність, що передбачає розуміння особливостей розвитку дітей з ООП, опанувати методики адаптації навчальних матеріалів та організації освітнього процесу для всіх учнів, розвинути навички співпраці з асистентами вчителя, батьками, корекційними педагогами та

Часто майбутні вчителі стикаються з емоційними та комунікативними труднощами у роботі з дітьми з ООП. Актуалізація змісту підготовки дозволяє формувати толерантне ставлення до різноманітності серед учнів, вивчати стратегії роботи з дітьми, які мають різні когнітивні та поведінкові особливості, розвивати навички ефективного управління класом в умовах інклюзії.

Оновлення змісту підготовки дозволяє інтегрувати методи універсального дизайну в освіті (УДО) для створення доступного освітнього простору, цифрові технології (інтерактивні платформи, спеціалізовані додатки) для підтримки навчального процесу, диференційоване навчання, яке враховує можливості й потреби кожного учня.

Відповідно до таких орієнтирів, було внесено зміни у зміст робочих програм з освітніх компонентів, що здійснюють підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, педагогічної практики, застосування інноваційних технологій навчання, поєднання різноманітних форм і способів оцінки навчання з урахуванням особливостей інклюзивного навчання (додаток Д).

У результаті до змісту педагогічних дисциплін було введено теми з інклюзивного навчання учнів: «Вікова та педагогічна психологія» (Вікові особливості розвитку дітей з ООП. Психологічна підтримка учнів в інклюзивному середовищі. Стратегії створення сприятливого мікроклімату в класі); «Методика навчання в початковій школі» (Адаптація навчальних програм для дітей з ООП.

Використання інтерактивних методів навчання. Інклюзивні технології у викладанні читання, математики, природознавства. Ігрові технології у навчанні дітей з ООП.); «Корекційна педагогіка» (Типи особливих освітніх потреб (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату, аутизм тощо. Методи корекційно-розвиткової роботи. Організація індивідуального навчання в інклюзивному класі); «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності» (Методики адаптації освітнього процесу: індивідуальні освітні траєкторії, диференціація навчального матеріалу. Універсальний дизайн в освіті:(інтерактивні технології, модифікація навчальних завдань).; «Сучасні інформаційні технології в освіті» (Використання цифрових платформ для підтримки учнів з ООП. Адаптивні програми та ресурси для навчання дітей із різними потребами).

Окрім теоретичних курсів, майбутні вчителі повинні проходити: педагогічну практику в інклюзивних класах, стажування в інклюзивно-ресурсних центрах, тренінги з інклюзивного навчання (методи диференціації, комунікація з дітьми з ООП).

Актуалізація змісту фахової підготовки дозволяє сформувати у майбутніх учителів необхідні знання та навички для ефективної роботи в умовах інклюзивної освіти. Інтеграція інклюзивних підходів у навчальні дисципліни сприяє створенню комфортного освітнього середовища, що відповідає потребам усіх учнів.

Для поглиблення фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів автором розроблено спецкурс «Основи інклюзивного навчання», який має на меті підготувати студентів до належної організації інклюзивного навчання учнів, ознайомити їх о з основними поняттями інклюзивного навчання, з категоріями особливих освітніх потреб, з особливостями інклюзії як особливої ланки освіти, з підходами держави і суспільства до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій дітей з психофізичними вадами (порушенням слуху, зору, інтелектуального розвитку, мовлення, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки, опорно-рухового апарату).

Основні теми дисципліни «Основи інклюзивного навчання» охоплюють теоретичні основи, методики, практичні аспекти та нормативно-правову базу інклюзивної освіти, а саме: Теоретичні та нормативно-правові засади інклюзивного навчання; Психолого-педагогічні основи інклюзивного навчання; Психолого-педагогічні основи інклюзивного навчання; Організація інклюзивного освітнього середовища; Специфіка роботи з дітьми різних нозологічних груп; Методики навчання в інклюзивному середовищі; Командна взаємодія в інклюзивному середовищі.

Згідно з вимогами освітньої програми студенти повинні: знати:

- основні поняття інклюзивного навчання
- основні положення інклюзивної освіти;
- особливості спілкування з різними категоріями дітей з порушенням психофізичного розвитку;
- особливості взаємодії педагога, асистента педагога зі спеціалістами інших служб в системі інклюзивного навчання;
- принципи командної роботи;
- професійноважливі властивості особистості педагога;
- основи диференційованого навчання.

вміти:

- ефективно взаємодіяти з іншими педагогами, спеціалістами, батьками учнів з особливими освітніми потребами;
- створювати індивідуальні навчальні програми для дітей з особливостями психофізичного розвитку на основі діагностики їхніх потреб;
- здійснювати необхідні адаптації, модифікації й методики викладання;
- реалізовувати підходи диференційованого навчання у класі;
- використовувати ефективні стратегії спілкування у взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу;
- використовувати теоретичні знання і практичні уміння, отримані під час

вивчення різних навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, при організації супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання.

На нашу думку, цей спецкурс суттєво посилює інклюзивно-орієнтовану підготовку майбутніх учителів, готує студентів до формування в учнів інклюзивних компетентностей і наскрізних умінь через організацію їхньої навчальної діяльності діяльності.

Силабуси освітніх компонентів з оновленим змістом, що забезпечують підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів представлені у додатку Г.

Для формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі застосовували сучасні активні методи навчання:

1. Інтерактивні методи навчання: моделювання педагогічних ситуацій – аналіз реальних кейсів взаємодії з учнями з ООП; рольові ігри – відпрацювання комунікації з батьками, асистентами вчителя, адміністрацією школи; дискусії та мозковий штурм – обговорення ефективних підходів до навчання дітей з ООП.

2. Практичні заняття та тренінги: тренінги з інклюзивного навчання – вивчення методів роботи з дітьми різних категорій (порушення слуху, зору, аутизм тощо); навчальні майстер-класи від практикуючих педагогів, психологів, логопедів; робота з адаптованими програмами та технологіями – ознайомлення з дидактичними матеріалами, програмами та мобільними додатками для інклюзивної освіти.

3. Практика у закладах освіти: спостереження та аналіз уроків в інклюзивних класах; проведення відкритих уроків та рефлексія власного досвіду; робота в команді разом з досвідченими вчителями та асистентами.

Інтерактивні технології навчання орієнтовані на створення процесу взаємонавчання, що відбувається в колективній, груповій чи в парній формах, де студент і викладач стають рівноправними суб'єктами освітнього процесу. У такій взаємодії викладач виконує роль координатора, організатора й консультанта, який

створює сприятливі умови для активної участі студентів у навчанні. М. Томашевська називає інтерактивні технології особливою формою організації пізнавальної діяльності, що передбачає активне залучення кожного учасника навчального процесу. Ці технології ґрунтовані на взаємодії та діалозі, що відбувається не лише між викладачем і студентами, а й між здобувачами (Томашевська, 2017). До інтерактивних технологій належать ігрові технології, квести, тренінги, рольові ігри, «мозковий штурм», «круглий стіл», кейс-метод тощо.

Серед інтерактивних технологій, активно застосовуваних у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, важливе місце посідають тренінги. Тренінг – інтерактивна форма навчання, що передбачає виконання практичних вправ і моделювання ситуацій. Фінальна мета тренінгу – розвиток професійних умінь та навичок (Бідюк & Третько, 2022). У процесі підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» проведено низку тренінгів на тему «Інклюзивна школа – доступне та комфортне середовище». Під час тренінгових занять здобувачі отримували теоретичні знання щодо особливостей упровадження інклюзивного освітнього середовища, виконували практичні вправи.

Одна з практичних вправ – розв’язання ситуацій. Спочатку студенти об’єднуються в малі групи, кожна з яких отримує опис певної ситуації для аналізу. Після обговорення запропонованих ситуацій представник кожної групи презентує аудиторії ситуацію та категорію включення, до якої вона належить, обґрунтовуючи позицію групи, можливі способи розв’язання. Після представлення всіх ситуацій учасники обговорюють спільні ознаки, висловлюють власні думки, пропонують альтернативні підходи до подолання проблем.

Проведено тренінг на тему «Мої умови співпраці з асистентом (асистентом педагога, асистентом дитини)». Під час ознайомлення з роллю та функціями асистентів майбутні вчителі початкової школи часто висловлювали занепокоєння

щодо того, як вони будуть взаємодіяти з учнями в присутності іншого дорослого в класі. Згідно з опитуванням, проведеним серед студентів, основні побоювання полягають у тому, що наявність асистента може відволікати від роботи з учнями, створювати додаткову напруженість. Цей тренінг організовано для виявлення умов, за яких майбутні педагоги могли б ефективно співпрацювати з асистентами в умовах інклюзивного навчання. Аудиторію поділили на кілька мінігруп, які повинні були з'ясувати умови – від найвагоміших до менш значущих, за яких співпраця з асистентами стала б найбільш комфортною та продуктивною. Після завершення групової роботи представники кожної групи озвучували результати, обґрунтовуючи свої позиції. Далі обговорювали спільні й відмінні риси кожної групи, після чого учасники створили спільний плакат із переліком умов, які їм імпонують. На завершення тренінгу здобувачам запропоновано інше завдання: уявити себе в ролі асистента та з'ясувати, чи готові вони працювати на спільно узгоджених умовах, виконуючи функції асистента вчителя або асистента дитини.

На завершення курсу тренінгових занять здобувачам запропоновано виконати підсумкову вправу. Під час обговорення питань різноманітності й потенціалу кожної особистості, який може виявлятися в різних видах діяльності, організовано тренінг під назвою «Моя суперсила». Кожен учасник мав обміркувати, чим саме він вирізняється серед інших, який вид діяльності йому найбільше до вподоби, чому це так, у якому віці він помітив особливості. Усі студенти-учасники тренінгу утворили коло, по черзі ділилися своїми історіями. Тренінг не лише допоміг здобувачам краще пізнати одне одного, виявити спільні інтереси та захоплення, а й сприяв саморозкриттю та усвідомленню власних унікальних якостей. Завдяки цьому, учасники змогли глибше відчувати важливість індивідуального підходу в роботі з учнями в умовах інклюзивного освітнього середовища.

На практичних заняттях з освітнього компонента «Основи інклюзивного навчання» студентам запропоновано взяти участь у рольових іграх. Такий метод

дає змогу моделювати реальні педагогічні ситуації, що сприяє формуванню навичок ефективної комунікації, а також умінь адаптувати й модифікувати навчальний процес, відповідно до потреб учнів з особливими освітніми потребами. Крім того, рольові ігри сприяють підвищенню рівня емпатії здобувачів та глибшому розумінню проблематики інклюзії. Студентам запропоновано теми рольових ігор, сценарій до яких вони повинні були розробити самостійно. Також студенти могли ініціювати власну тему рольових ігор. Серед запропонованих тем – «Консультація в психолога», «Педагогічний консилиум», «Діалог підтримки: перші кроки розвитку» та інші.

Рольова гра «Консультація в психолога» спрямована на розвиток навичок ефективної комунікації з батьками та професійної взаємодії з фахівцями. У цій грі троє студентів виконують ролі психолога, учителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами. Перед початком гри студенти мають кілька хвилин для обговорення своїх ролей і підготовки сценарію. Під час гри аналізують різноманітні виклики, що виникають у процесі навчання, питання адаптації до шкільного середовища, можливість розроблення індивідуальної програми розвитку. Психолог надає батькам інформацію щодо особливостей розвитку їхньої дитини, формулює рекомендації та підтримує емоційний стан батьків. Основне завдання гри – досягнення взаєморозуміння між усіма учасниками, окреслення спільних дій, які сприятимуть успішному розвитку дитини та ефективній співпраці між школою і сім'єю.

Мета рольової гри «Педагогічний консилиум» полягає у формуванні вмінь ефективної командної взаємодії з фахівцями, ухвалення узгоджених рішень щодо супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Студенти об'єднуються в команди, де кожен учасник виконує одну з ролей – учителя, асистента вчителя, психолога, логопеда, соціального педагога, за необхідності – спеціаліста за нозологією. Отримавши попередній висновок щодо стану розвитку учня з ООП, кожна команда розробляє індивідуальну траєкторію розвитку, зважаючи на

індивідуальні особливості й потреби. Кінцевою метою є презентація індивідуального плану, який охоплює адаптації та модифікації навчального процесу, необхідні для розвитку учня з ООП.

Рольова гра «Діалог підтримки: перші кроки розвитку» розроблена для майбутніх учителів, які навчають у першому класі, де батьки дітей з ООП ще не усвідомили особливостей розвитку дитини або невидимих проблем дисграфії, дислексії, дискалькулії, гіперактивності тощо. У грі беруть участь двоє студентів, які виконують ролі вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами. Після кількох хвилин підготовки учасники розігрують ситуацію, відповідно до розробленого сценарію. Після завершення рольової гри вся група обговорює методи й підходи, які застосовував учитель під час спілкування з батьками. Основною метою гри є відпрацювання навичок ефективного діалогу з батьками дитини з ООП, пошук оптимальних рішень для подолання виявлених труднощів, інформування батьків про можливі варіанти розвитку дитини, з огляду на її особливості.

Широкого визнання серед студентів набув кейс-метод. Здобувачі спеціальності «Початкова освіта» із зацікавленням долучаються до участі в цьому методі, оскільки він сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння працювати в команді, а також застосуванню теоретичних знань на практиці через розв'язання реальних педагогічних ситуацій. Цей метод увідповіднений з інноваційними підходами в навчанні, оскільки поєднує теоретичні знання з практичними компетентностями, сприяє навчанню через активну діяльність, вимагає від здобувачів освіти застосування навичок ситуативного аналізу для характеристики конкретних педагогічних ситуацій (Возняк, 2020).

Кейс-метод, або кейс-стаді, – це ретельний аналіз реальної ситуації, який спрямований не лише на розв'язання проблемних питань, а й на створення нових системних знань, формування практичних навичок, а також на розвиток системи цінностей, життєвих орієнтирів і професійного світосприйняття учнів або

студентів. Основною метою методу є співпраця, командна робота, де пошук найкращого рішення відбувається через аналіз ситуації та оцінювання можливих альтернатив. Застосування кейс-методу дає змогу ефективно формувати компетентності та виконувати низку завдань:

- опанування навичок і прийомів комплексного аналізу ситуацій професійної сфери;
- формування проблемно-розв'язувальних умінь унаслідок моделювання власних дій у проблемних ситуаціях;
- розвиток навичок чіткого й логічного висловлювання власних думок;
- розвиток уміння обґрунтовано висловлювати свої переконання;
- формування здатності до конструктивної критики;
- набуття досвіду аналізу власних помилок та помилок оточення (Феллег & Швардак, 2016).

У контексті застосування кейс-методу в підготовці вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів запропоновано проблемну ситуацію «Створення ситуації успіху учня з ООП». Студенти аналізували кейс із конкретним описом ситуації з життя дитини з ООП, у якої діагностований ранній дитячий аутизм (далі РДА) та простежувані труднощі комунікації з однолітками, адаптації до навчального процесу. Завдання студентів полягає в тому, щоб проаналізувати індивідуальні особливості учня, з'ясувати основні підходи до реалізації сприятливих умов для створення ситуації успіху учнів, надання можливості відчувати радість від праці, усвідомити свої здібності, повірити у власні сили. Під час командного обговорення ситуації студенти зважають на різні аспекти розвитку учня, добирають оптимальні методи навчання, способи залучення дитини до колективної діяльності, підтримання її емоційного стану. Після обговорення в мінігрупах кожна команда презентує свої пропозиції щодо розв'язання ситуації, обґрунтовуючи їх на основі теоретичних знань і практичних рекомендацій. Завершуючи презентації, усі студенти беруть участь у

колективному обговоренні, ретельно аналізують пропозиції кожної команди. Здобувачі оцінюють як сильні, так і слабкі сторони представлених ідей, пропонують варіанти вдосконалення чи корекції розроблених стратегій. Важливою особливістю кейс-методу є те, що проблемна ситуація зазвичай не має єдиного правильного розв'язання, оскільки кожна дитина з особливими освітніми потребами унікальна, потребує індивідуального підходу. Обговорення різних варіантів і стратегій допомагає студентам краще зрозуміти важливість диференційованого підходу в інклюзивній освіті.

Отже, кейс-метод дає змогу студентам вчитися системно аналізувати складні випадки, брати до уваги індивідуальні потреби кожної дитини, розробляти ефективні стратегії підтримки й супроводу учнів з ООП, розвиває навички командної роботи, що надзвичайно важливо для реалізації інклюзивної освіти.

Групова навчальна діяльність – форма організації навчання в малих групах. Особливістю групової діяльності є її спільна мета та співпраця як із викладачем, так і з іншими учасниками групи. Робота в групах розвиває навички активного слухання, співпраці, толерантності. Групова навчальна діяльність може бути використана як під час ознайомлення з новим матеріалом, так і для закріплення знань. У процесі ознайомлення з новим матеріалом вдалим прикладом групової навчальної діяльності вважаємо технологію «перевернутого навчання» («*flipped learning*», або «*flipped learning*»). Одна з ключових особливостей «перевернутого навчання» пов'язана з тим, що студенти не просто пасивно сприймають інформацію, а активно вчаться шукати її самостійно, аналізувати, узагальнювати та застосовувати на практиці. Ця технологія сприяє розвитку навичок самостійного дослідження та критичного мислення, допомагає здобувачам активно користуватися гаджетами як найбільш привабливим інструментом діяльності для сучасної молоді. Такий підхід увідповіднений із їхніми інтересами і стилем життя, що робить навчання більш мотиваційним та інтерактивним. Процес організації перевернутого навчання передбачає розподіл студентів на

групи, які отримують завдання для самостійного опрацювання. Викладач надає перелік тем для вивчення та складає докладний план для кожної з них. Студенти, працюючи в групах, розподіляють між собою завдання, за допомогою гаджетів та рекомендованих джерел готуються до обговорення.

Така форма роботи стимулює їх до співпраці, оскільки успіх залежить від внеску кожного учасника, що слугує потужним мотиватором. У групах здобувачі навчаються працювати в команді, розвивають уміння усвідомлювати, систематизувати й застосовувати теоретичні знання на практиці, формувати важливі професійні компетентності (Озарко & Мельник, 2021).

Групова навчальна діяльність – оптимальна форма організації практичних занять для студентів, що дає змогу застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. Одним із прикладів такої діяльності є розроблення уроку для класу, де навчаються діти з різними нозологіями й рівнями розвитку. У процесі роботи студенти можуть об'єднуватися в групи для створення різних варіантів одного уроку, зважаючи на індивідуальні потреби кожного учня. Після завершення роботи вони мають змогу обговорити вибрані методи й технології, з'ясувати, які з них можна застосовувати для всіх учнів з особливими освітніми потребами в класі, а які потребують індивідуального підходу та підтримки з боку асистента вчителя. Працюючи в групах, студенти можуть розробляти різні уроки, планувати навчальний день / тиждень у школі.

Проектна діяльність вирізняється досягненням конкретних дидактичних цілей через докладний аналіз проблеми й розроблення реальних рішень. Така діяльність передбачає поетапне виконання чітко структурованих завдань, що допомагає студентам глибше зануритися в матеріал, краще зрозуміти предмет дослідження. Залучення студентів до проектної діяльності стимулює їхню активність і відповідальність, сприяє розвитку професійної мотивації, а також підвищує зацікавленість у вивченні дисциплін. Крім цього, проектна діяльність відкриває перед педагогом унікальну можливість глибше пізнати здобувачів,

розкрити їхні здібності, які часто залишаються непоміченими в рамках традиційного навчання. Цей підхід передбачає активне використання міждисциплінарних зв'язків, що дозволяє інтегрувати знання з різних дисциплін і застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. У ході проєктної діяльності у здобувачів розвиваються комунікативні якості, вміння співпрацювати, навички самоорганізації, ставлення цілей, аналіз інформації, розширюється кругозір (Греба & Вайнтраух, 2022).

Проєктні технології не лише сприяють ефективному закріпленню навчального матеріалу, а й створюють умови для творчого підходу, співпраці та спільного досягнення успіху. Участь у проєктах допомагає студентам розвивати навички критичного мислення, самостійності, а також стимулює їх до виявлення ініціативи та впровадження власних ідей. Важливими умовами ефективної реалізації проєктної діяльності є створення атмосфери співтворчості, підтримка ініціативності студентів, уважне ставлення до їхніх ідей і пропозицій, надання можливості самостійно вибирати зміст та методи виконання проєктів (Федорчук & Аліксійчук, 2021).

Приклад проєктної діяльності студентів – проєкт під назвою «Дружба без меж», результатом якого стало створення лепбуку, що містить розділи, присвячені таким темам, як дружба, підтримка, різноманіття. Метою проєкту було створення навчального ресурсу, який сприятиме розвитку толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння між учнями початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Лепбук був розроблений як ефективний інструмент для вчителів, оскільки містить приклади ігрових і творчих завдань, що стимулюють співпрацю всіх дітей у класі, незалежно від їхніх особливостей. Розподіл завдань між учасниками проєкту мав поетапний характер. Перша група студентів відповідала за підготовку основних термінів і понять, що стосуються особливих освітніх потреб, ілюстрацій до них. Друга група розробляла методики, добирала умови їх практичного застосування на уроках у початковій школі для дітей з особливими освітніми потребами. Третя

група збирала ілюстрації та розробляла короткі пояснення, які демонстрували, як учні можуть підтримувати одне одного в навчальному процесі. Крім того, у лепбучі був створений «куточок запитань», де студенти запропонували різні варіанти ситуацій, що вимагають від учнів початкової школи формулювання власних відповідей. Після завершення роботи над лепбуком студенти презентували свій проєкт, докладно розповіли про кожен розділ та особливості його використання в інклюзивному освітньому середовищі. Проєкт не лише продемонстрував креативність і глибоке розуміння теми, а й став яскравим прикладом успішної колективної роботи, орієнтованої на створення інноваційних освітніх матеріалів для початкової школи.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів – перспективний напрям сучасної педагогічної діяльності. Сучасне покоління школярів виростає в умовах цифровізації, активно використовує різноманітні технічні засоби й гаджети, тому потребує спеціального педагогічного підходу. Для ефективної взаємодії з учнями, цифровими користувачами, майбутнім педагогам необхідно володіти навичками застосування ІКТ у навчальному процесі. Це передбачає використання комп'ютерних технологій, спеціалізованого програмного забезпечення, цифрових ресурсів та інтерактивних методів для організації освітньої діяльності, що сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації учнів та інтеграції інклюзивних підходів в освітній процес. Формування інформаційної культури майбутніх вчителів початкової школи за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій є важливим чинником підвищення якості надання освітніх послуг в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Інформаційна культура вчителя початкової школи, як складова загальної культури особистості, передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб у ньому активно використовувалися сучасні форми навчання. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому

процесі ЗВО дозволяє не лише інтегрувати сучасні знання та технології в професійну підготовку, але й розвивати в майбутніх вчителів початкової школи здатність до інноваційного мислення та ефективної взаємодії в умовах цифрового середовища (Олійник, Андрощук, Остапйовська, Олешко & Пріма, 2020).

Під інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) розуміють педагогічні технології, які передбачають застосування спеціалізованого програмного забезпечення та технічних засобів для опрацювання, зберігання, передання, використання інформації в навчально-виховному процесі. Такі технології сприяють оптимізації освітньої діяльності, забезпечуючи інтерактивність, доступність і гнучкість подання навчального матеріалу, а також розширюють можливості інтеграції різних видів інформації й медіаресурсів у навчальний процес (Гура, 2018).

У щоденній практиці вчитель початкових класів використовує цифрові засоби навчання (програмне забезпечення, освітні ігри, вебресурси) для досягнення освітніх цілей. У навчально-виховному процесі можна використовувати готові інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), а також створювати власні засоби навчання. ІКТ дають змогу проводити онлайн-уроки за допомогою таких платформ, як «Google Meet», «Zoom», «Skype», «Microsoft Teams», які на сьогодні найбільш поширені для організації дистанційного навчання та онлайн-комунікації. Для інтерактивної взаємодії з учнями та ведення електронного журналу варто працювати з сервісами «Google Classroom», «Classtime», «ClassDojo», «Liveworksheets» та ін. У зв'язку з пандемією COVID-19 та воєнним станом в Україні, більшість студентів вітчизняних ЗВО вже мають досвід використання таких сервісів у навчальному процесі.

Для підготовки майбутніх педагогів до практичного застосування ІКТ використовують платформи, що вможливають створення власних інтерактивних завдань або адаптацію наявних ресурсів. Серед таких сервісів варто назвати «LearningApps», «H5P», «Canva», «Google Forms», «Wordwall», «Kahoot», «Mozaik

Education», «НКР» та інші, де можна розробляти інтерактивні вправи, створювати віртуальні відео, готувати вікторини та проводити опитування.

«LearningApps» – це платформа, широко використовувана як у початковій школі, так і в закладах вищої освіти. Вебсервіс дає змогу створювати інтерактивні вправи у формі гри, які можна пропонувати для мотивації під час вивчення дисциплін, закріплення нового матеріалу, а також для діагностики знань здобувачів освіти. Платформа містить різноманітні модулі, що допомагають викладачам адаптувати навчальний матеріал до цілей викладання дисципліни. Основною перевагою «LearningApps» є її доступність, можливість збереження інтерактивних вправ для загального доступу, виконання вже розроблених вправ. Створюючи власні завдання, педагог може вибрати категорію дисциплін і рівень освіти – від дошкільної та початкової до післядипломної. Платформа пропонує близько двадцяти різних типів вправ, які можна об'єднувати в колекції. Вправи створюють на основі шаблонів, додаючи звукові, графічні або відеоматеріали. Система автоматично перевіряє правильність виконання завдань, одразу показує результат, що полегшує контроль за успішністю здобувачів освіти. Сервіс має певні недоліки, наприклад, деякі вправи обмежені в кількості запитань (гра «Перший мільйон»), для його використання необхідний доступ до інтернету, що може бути незручним за відсутності стабільного під'єднання. Незважаючи на це, «LearningApps» є потужним інструментом для підвищення ефективності навчального процесу як у ЗВО під час підготовки майбутніх учителів початкової школи, так і в школі для розвитку інтерактивних навичок учнів.

Кожен викладач за власним бажанням може створити спеціальну папку для групи студентів у своєму акаунті на платформі «LearningApps», де сформовані індивідуальні профілі студентів, призначено паролі для входу тощо. Додатково сервіс інформує про статистику виконання завдань студентами, оцінює їхню роботу за рівнем складності матеріалу. Викладачі можуть підтримувати зв'язок зі

студентами онлайн через повідомлення, обговорюючи результати виконаних завдань.

Позитивна характеристика сервісу – безкоштовність, що дає змогу без обмежень використовувати платформу для створення та впровадження інтерактивних завдань. Це сприяє широкому доступу до ресурсу як викладачів, так і студентів, підвищує якість навчального процесу, стимулює активне використання цифрових технологій у навчанні (Остополець & Варіна, 2021).

На практичних заняттях зі студентами спеціальності «Початкова освіта» докладно обговорено типи вправ на платформі, можливості їх застосування на різних уроках у класах з інклюзивною формою навчання. Студенти розробляли власні інтерактивні завдання, пропонували їх для виконання іншим учасникам групи, обговорювали рівень складності, зрозумілості й доцільності вправ у навчальному процесі. Крім того, створені студентами завдання були скореговані, щоб надалі використовувати під час практики в школах та в ході подальшої професійної діяльності.

«Wordwall» – це сервіс для створення інтерактивного навчального контенту у форматі ігор, кросвордів, вікторин, що дає змогу майбутнім учителям початкової школи проводити динамічні й захопливі уроки, підвищуючи мотивацію учнів до пізнання нового. Використання цього інструменту сприяє залученню дітей до навчального процесу через гру та виконання різноманітних завдань. Сервіс пропонує велику кількість шаблонів, які можна адаптувати до конкретних навчальних цілей, роздрукувати для використання в традиційній формі. Під час створення інтерактивних вправ у «Wordwall» можна змінювати шаблон, відповідно до потреб уроку. Корисна функція – відлік часу, що застосовують для підвищення ефективності роботи учнів під час виконання завдань. «Wordwall» містить близько двадцяти різних шаблонів для інтерактивного навчання, що підходять для всіх дисциплін. Однак недоліком є обмеження функцій у безкоштовній версії, для повного доступу необхідно оформити платну підписку.

«Mozaik Education» – це освітня онлайн-платформа, яка містить навчально-методичні матеріали та додаткові ресурси для різних предметів, охоплюючи всю шкільну програму. Платформа представляє такі інструменти, як «MozaBook», «MozaWeb», «MozaLog», які містять презентації підручників, цифрові уроки, відео для самостійного навчання, анімації й інші інтерактивні матеріали. Ці ресурси допомагають учителям організувати цікаві та інтерактивні уроки, а учням – фокусувати увагу й підвищувати мотивацію. Платформа зручна в користуванні, тут можна вибирати категорії предметів і завдань, наданий доступ до великої бібліотеки медіаматеріалів. «Mozaik Education» пропонує редагувати завдання, що вможливує створення різноманітних інтерактивних вправ. Освітня онлайн-платформа безкоштовна, однак існують обмеження (до п'яти матеріалів на тиждень). З огляду на складну ситуацію після початку повномасштабного вторгнення росії на територію України, розробники платформи надали розширений доступ до матеріалів для українських педагогів, що засвідчує відчутну підтримку в дистанційному та змішаному навчанні (Ткачук & Медведєва, 2023).

«НКР» – це вебресурс, створений для розвитку й підтримки цифрової компетентності учнів, педагогів і керівників закладів освіти. Платформа поєднує функції різних інтерактивних сервісів, допомагає реалізувати адміністративне планування: створення класів, комунікація між педагогами та класом, комунікація з окремими учнями, спостереження за виконанням завдань і динамікою розвитку учнів, надання зворотного зв'язку. Серед навчальних функцій ресурсу – можливість добору інтерактивних матеріалів до уроків, доступ до онлайн-підручників, відеоконтенту, згідно з тематикою занять. На платформі легко знаходити матеріали за ключовими словами, вибирати дисципліни та клас, тут доступні різноманітні завдання, зокрема інтерактивні вправи, тести й навчальні матеріали з різних дисциплін (математика, природничі науки, література та інші). Педагог може програмувати терміни виконання завдань, зазначаючи дату й час.

Ресурс представляє велику бібліотеку медіаматеріалів, учителі можуть створювати власні завдання на основі шаблонів або редагувати вже наявні. Для користування порталом необхідна реєстрація, після якої вчитель створює клас і запрошує учнів через електронні адреси. У віртуальному класі педагог формує підгрупи, надає завдання різної складності, що позначені за допомогою кольорової шкали – від зеленого (легкого) до червоного (складного). Платформа миттєво перевіряє виконані завдання та надає результати учням. Завдання охоплюють текстові, звукові, графічні й відеоелементи.

Одна з суттєвих переваг «НКР» – функція пошуку матеріалів для учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Завдання для таких учнів спрощені, відеоматеріали подані з чіткою дикцією, без елементів, що відволікають. Крім того, система не зараховує неправильних відповідей, що допомагає учням з ООП запам'ятовувати правильні варіанти відповідей під час виконання вправ. Іншою ключовою перевагою вебресурсу «НКР» є його безкоштовність. Для користування всіма послугами платформи необхідно лише пройти реєстрацію, після чого ресурс доступний, зручний у використанні завдяки інтуїтивному інтерфейсу.

Серед недоліків варто назвати обмежений вибір мов, нині підтримувані лише п'ять європейських мов. Розробники ресурсу, який порівняно недавно почав працювати, наразі активно шукають партнерів для створення навчальних матеріалів українською мовою. Ця ініціатива була озвучена під час міжнародної конференції, присвяченої розвитку цифровізації освіти, що відбулася в Будапешті 27 – 29 вересня 2024 року. Конференція проходила в межах проєкту Erasmus+ 2023-2-HU01-KA220-SCH-000170055. Тривалість проєкту запланована до березня 2027 року, протягом цього періоду передбачено створити платформу «НКР» сімома мовами, зокрема українською (Додаток Є).

Варто зазначити, що для Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, де готують педагогів, зокрема учителів початкових класів і вчителів для класів з угорською мовою навчання, «НКР» – особливо цінний

ресурс. Завдяки цьому інструменту, педагоги можуть використовувати освітній контент у навчально-виховному процесі шкіл, де здобувають освіту діти угорської національної меншини, що сприяє розвитку компетентностей учнів та інтеграції сучасних цифрових технологій в освітній процес.

«Digital Inclusion» – перший українськомовний додаток, розроблений для дітей із порушенням мовленнєвої функції, що спрямований на відновлення та розвиток мовлення. Структура додатка складається з кількох розділів: «Слова», «Мої набори», «Творчість», «Музика». У розділі «Слова» представлено вісімнадцять категорій, що охоплюють базові теми для спілкування, такі як «Сім'я», «Харчування», «Одяг», «Навчання», «Дії» тощо. Кожна категорія містить набір слів із графічним зображенням, що полегшує дитині з порушенням мовлення розуміння та використання. Вибравши категорії та слова, користувач може скласти речення, яке додаток озвучить. Цей додаток подібний до Ресс-карток, що використовують для дітей із порушеннями мовлення, але має суттєві переваги завдяки зручності у використанні, можливості швидкого вибору категорій і слів, функції озвучення вибраних карток. Це допомагає дітям із порушеннями мовлення не лише бачити, а й чути слова, покращує їхнє сприйняття та розуміння. Крім того, у додатку передбачено розділ «Творчість», де дитина може розфарбовувати картинки на різні теми, а в розділі «Мої набори» – зберігати й редагувати речення, складені з картинок.

З огляду на важливість ознайомлення з функціями та можливостями цього додатка, на практичних заняттях із корекційної педагогіки студенти спеціальності «Початкова освіта» тренуються з ним працювати, що оптимізує професійну підготовку до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Третя педагогічна умова ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів – *розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe».*

Згідно з дослідженням Європейського агентства з особливих потреб та інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), у межах проекту «Підготовка вчителів для інклюзії» проаналізовано профіль учителів, яких готують до роботи в початкових класах з інклюзивною формою навчання в різних країнах. Дослідження проведено в 25 країнах Європи, його завдання полягало в з'ясуванні компетентностей, ставлень, знань і навичок, необхідних для успішної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Основна мета дослідження – окреслити вимоги до підготовки педагогів, які працюють з учнями з різним рівнем розвитку, різними здібностями та освітніми потребами. У документі диференційовано чотири ключові професійні компетентності як основоположні цінності для роботи в умовах інклюзії:

- 1) повага до різноманітності учнів – учителі повинні сприймати відмінності учнів як позитивні риси, які збагачують освітній процес;
- 2) підтримка всіх учнів – педагоги мають високі очікування щодо успішності розвитку кожного учня, незалежно від особливих освітніх потреб;
- 3) співпраця з іншими особами – важливо до роботи в команді залучати батьків, колег та інших фахівців;
- 4) постійний професійний розвиток – учителі повинні бути відкритими до нових знань, постійно вдосконалювати свої компетентності, методи й технології роботи.

Документ наголошує на важливості впровадження цих цінностей у програми підготовки вчителів початкової школи, щоб майбутні вчителі були готові працювати з усіма учнями, зокрема з тими, хто має особливі освітні потреби. Крім того, особливий акцент зроблений на необхідності розвитку співпраці між фахівцями, органами влади, закладами вищої освіти для належної підготовки вчителів до діяльності в умовах інклюзивної освіти (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Варто схарактеризувати основні критерії, які маркують компетентності вчителя інклюзивного класу. У межах «поваги до різноманітності учнів» виокремлено критерії:

- розуміння вчителями індивідуальних відмінностей учнів, зокрема відмінностей у здібностях, стилях навчання, культурних і соціальних умовах, повага до таких особливостей;
- уміння педагогів адаптувати навчальні програми, відповідно до різних потреб і можливостей учнів;
- використання диференційованих методів навчання та індивідуальних підходів для залучення до участі всіх учнів.

За критерієм «підтримка всіх учнів» виокремлено:

- створення вчителями середовища, де кожен учень має змогу розвивати свої здібності й досягати максимальних результатів;
- володіння вмінням розробляти індивідуальні програми розвитку, адаптувати й модифікувати навчальний процес для учнів з особливими освітніми потребами;
- використання різних оцінювальних методів для аналізу прогресу всіх учнів, підтримка їх у досягненні особистих навчальних цілей.

За критерієм «співпраця з іншими» диференційовано:

- співпраця вчителів із батьками, адміністрацією школи, колегами та іншими фахівцями (логопедами, психологами, соціальними працівниками) для ефективного супроводу учнів з ООП;
- відкритість педагога до різних форм партнерства, зокрема до участі в команді для розроблення індивідуальних програм розвитку учнів з ООП.

Згідно з критерієм «постійний професійний розвиток», узято до уваги:

- готовність учителів до постійного підвищення кваліфікації та професійного розвитку, зокрема через курси, тренінги, семінари, участь у професійних спільнотах;

- рефлексування педагогами власних методів викладання, залучення нових досліджень і практики у сфері інклюзивної освіти;
- систематична участь в оцінюванні та самооцінюванні професійної діяльності для підвищення ефективності навчання учнів (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії доцільно поєднувати традиційні методи навчання (розповідь, лекція, бесіда, дискусія, доповідь, демонстрація, практичні методи) з інноваційними (проектне навчання, кейс-метод, «мозковий штурм», ігрові, проблемного навчання, тренінги, використання мультимедійних засобів тощо). На нашу думку, поєднання цих методів дає змогу створити збалансоване освітнє середовище, де студенти не лише опановують теоретичні знання, але й розвивають практичні навички та творчий потенціал. Така комбінація методів посилює мотивацію здобувачів освіти, розвиває їхнє критичне мислення, сприяє формуванню професійних компетенцій, необхідних для успішної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Інноваційні технології навчання, на відміну від традиційних, мають творчо-пошуковий характер і спрямовані на стимулювання самостійної діяльності студентів. Вони заохочують ініціативність, розвивають креативне мислення та навички самостійного ухвалення рішень, що є важливими складниками професійної підготовки. Інноваційні методи дають студентам змогу не лише опановувати нові знання, а й активно застосовувати їх на практиці (Гнатенко & Лисенко, 2023). У підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів авторка дисертації використовує низку інноваційних методів і технологій, які сприяють ефективній професійній підготовці: інтерактивні технології; групова навчальна діяльність; проектна діяльність; використання ІКТ.

Готовність майбутніх учителів, які працюватимуть у початкових класах в умовах інклюзивного навчання, удосконалено за допомогою інтерактивної технології «World Cafe», або «Світове кафе». Ця методика імітує невимушену атмосферу кав'ярні, де за столом збираються 4-5 учасників разом із «господарем» столу. «Господар» пропонує тему для обговорення, яку всі учасники активно аналізують. Після завершення дискусії учасники переміщуються до іншого столу з новою темою, а господарі підсумовують отримані ідеї та представляють їх на загальному обговоренні. Така методика дає змогу учасникам інтегрувати теоретичні знання з особистим досвідом, розвиває навички аналізу, систематизації матеріалу та критичного мислення (Приймак, 2024).

«World Cafe» – приклад ефективної фасилітації, оскільки стимулює зацікавленість учасників і залучає їх до обговорення різних питань. Педагог постає фасилітатором, який координує процес і забезпечує підтримку, не втручаючись безпосередньо в роботу груп. Кожен учасник має змогу висловити свою думку, що сприяє розвитку комунікативних навичок та вмінню поважати інші позиції, навіть якщо вони не збігаються з власними переконаннями. Назва методики «Світове кафе» відображає ідею створення комфортної та привітної атмосфери, де учасники почуваються вільно й невимушено. Сприятлива атмосфера посилена затишним освітленням, тихою музикою, а також наявністю напоїв і легких закусок (чай, кава, печиво), що допомагає учасникам розслабитися, більш активно брати участь в обговоренні. Крім того, на кожному столі є засоби для нотування ідей (папір, маркери або олівці). Кожну висловлену думку записують, фіксують усі пропозиції для подальшого аналізу й обговорення (Скрипник & Шкарупа, 2022).

Здобувачі спеціальності «Початкова освіта» долучалися до інтерактивної технології «World Cafe» на заняттях із вибіркової дисципліни «World cafe в педагогічній практиці». Мета дисципліни – ознайомити студентів із методом «World Cafe» як ефективним інструментом для організації діалогових процесів у

педагогічному середовищі, а також розвивати в майбутніх вчителів комунікативні навички та вміння вести конструктивні дискусії. Дисципліна розвиває критичне мислення як невіддільний складник професійної діяльності педагога.

Основні завдання дисципліни такі:

- розвиток творчого мислення та здатності генерувати нові ідеї для розв'язання педагогічних завдань;
- формування критичного мислення, що допомагає аналізувати ситуації та ухвалювати обґрунтовані рішення;
- навчання роботи в команді, що є важливою умовою для досягнення спільних педагогічних цілей;
- розвиток навичок розв'язання проблемних питань, що часто виникають в освітньому процесі інклюзивного середовища;
- формування емпатії й етичного ставлення до різних думок, що сприяє толерантному середовищу;
- розвиток спільного розуміння або досягнення консенсусу серед учасників.

Змістовно освітня компонента спрямована на формування майбутнім учителям початкової школи комунікативних навичок (розвиток уміння слухати, аргументувати свою точку зору, ставити питання та висловлювати свої думки чітко та зрозуміло), критичного мислення (аналіз інформації, порівняння поглядів, виявлення ключових ідей, креативне вирішення проблем та оцінювання їх ефективності) та навичок взаємодії (здатності взаємодіяти в команді, співпрацювати заради досягнення спільної мети, адаптація до нових умов, людей та ситуацій).

Серед тем, обговорених за допомогою інтерактивної технології «Світове кафе», – «Комфортний заклад освіти, який він?», «Емоційне благополуччя учнів: створення підтримувального середовища, яке сприяє психологічному комфорту та емоційній стабільності учнів», «Дитина з особливими освітніми потребами:

підходи до створення інклюзивного та різноманітного навчального середовища», «SWOT-аналіз інклюзивного середовища», «Боротьба з булінгом: розроблення ефективних стратегій для запобігання булінгу та реагування на нього в шкільному середовищі», «Партнерство як важлива умова реалізації принципів ефективної співпраці в умовах інклюзії», «Стратегії ефективної співпраці з батьками в інклюзивному освітньому середовищі», «Залучення батьків: Стратегії для більш ефективної співпраці з батьками та їх активнішої участі в освітньому процесі» Тематика дібрана для розвитку в здобувачів навичок критичного мислення, спільного обговорення проблемних питань і генерування рішень у команді.

Працюючи над темою «Комфортний заклад освіти», студенти аналізували умови, які сприяють комфортному навчальному простору для всіх учнів, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Звернено увагу на те, як учитель може створити такі умови, чи залежить це від керівництва закладу освіти та ін. Тема «Емоційне благополуччя учнів» допомогла учасникам глибше обговорити стратегії, що сприяють психологічній стабільності дітей у шкільному середовищі. Учасники дискутували щодо того, як проявляється емоційна стабільність учня, які характерні ознаки поведінки засвідчують комфортний психоемоційний стан дитини. У ході роботи підсумовано, що емоційно стабільний учень зазвичай демонструє впевненість у своїх силах, відкрито взаємодіє з іншими, виявляє ініціативу в навчальній діяльності, спокійно реагує на труднощі, конструктивно розв'язує конфлікти. Учитель має вміти розпізнавати ознаки емоційної нестабільності в поведінці учнів. До таких ознак належать різкі зміни настрою, замкненість, агресивність, зниження інтересу до навчання, уникнення контактів з однолітками чи постійна тривожність. Учасники дійшли висновку, що своєчасне розпізнавання названих сигналів допомагає вчителю не тільки скоригувати навчальний процес, а й запропонувати психологічну підтримку, створити більш безпечне та підтримувальне середовище для учня.

SWOT-аналіз інклюзивного середовища вможливив критичне оцінювання студентами як сильних сторін, так і можливих недоліків у впровадженні інклюзії в освітніх закладах. Зокрема, серед переваг (сильних сторін) учасники звернули увагу на рівний доступ до освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх освітніх потреб, розвиток толерантності та співчуття, можливість створення гнучкої та індивідуально орієнтованої системи навчання. Студенти також обговорили потенційні недоліки (слабкі сторони) інклюзивного середовища: недостатня підготовка вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, брак ресурсів для якісного навчання всіх учнів.

Крім того, SWOT-аналіз засвідчив свій потенціал для вдосконалення інклюзії, зокрема через професійний розвиток педагогів, залучення додаткових ресурсів і підтримку з боку громади та батьків. Студенти ідентифікували загрози, серед яких були висока завантаженість учителів, недостатня підтримка від керівництва шкіл та можливий опір змінам із боку деяких учасників освітнього процесу.

Під час обговорення теми «Боротьба з булінгом: розроблення ефективних стратегій для запобігання булінгу та реагування на нього в шкільному середовищі» студенти з'ясували основні причини булінгу, окреслювали конкретні стратегії для запобігання явищу. Наголошено на важливості безпечного й довірливого середовища, де кожен учень відчувається захищеним. Учасники пропонували стратегії впровадження виховних заходів, просвітницьких програм і спеціальних уроків, спрямованих на розвиток емпатії та поваги до різноманіття.

Тема «Партнерство як важлива умова реалізації принципів ефективної співпраці в умовах інклюзії» зорієнтована на з'ясування важливості взаємодії між учителями, фахівцями й іншими учасниками освітнього процесу. Варто зазначити, що тільки через ефективне партнерство можна досягти повноцінного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Студенти обговорили, як педагоги

можуть залучати до співпраці всіх учасників освітнього процесу та створювати команду вчителів, які працюватимуть в інтересах дитини.

Обговорюючи тему «Стратегії ефективної співпраці з батьками в інклюзивному освітньому середовищі», учасники зосередили увагу на важливості відкритого діалогу між учителями й батьками учнів. Запропоновано стратегії залучення батьків до освітнього процесу через регулярні консультації, обговорення індивідуальних освітніх траєкторій.

Інтерактивна технологія «World Cafe» сприяє виявленню педагогічного потенціалу студентів. Завдяки невимушеній атмосфері, комфортному й безпечному середовищу, здобувачі відкрито висловлювали свої думки, брали активну участь у дискусіях. Така атмосфера заохочувала студентів до більшої залученості та творчої активності. Вони не лише з нетерпінням чекали наступних зустрічей, а й виявляли ініціативу, пропонуючи власні теми для обговорення.

Четверта педагогічна умова підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів – *розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства.*

У сучасних умовах інклюзивного навчання майбутні вчителі початкової школи мають володіти не лише теоретичними знаннями, а й практичними навичками для ефективної взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами (ООП), їхніми батьками та командою педагогічних працівників. Одним із ключових підходів у цьому контексті є **педагогіка партнерства**, яка забезпечує спільну відповідальність усіх учасників освітнього процесу.

Педагогіка партнерства базується на рівноправній взаємодії всіх учасників навчального процесу:

- «Учень – учитель» → створення індивідуального підходу, врахування особливостей розвитку дитини.

- «Учитель – батьки» → постійна взаємодія, спільне планування розвитку дитини.
- «Учитель – команда фахівців» → співпраця з психологами, логопедами, фахівцями з різних нозологій, ІРЦ.

Реалізація цього підходу сприяє створенню комфортного освітнього простору, в якому кожна дитина може максимально реалізувати свій потенціал.

Для ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання майбутній вчитель початкової школи має розвивати такі групи практичних навичок: комунікативні, організаційно-методичні, навички командної взаємодії та психологічної підтримки. Серед комунікативних навичок важливими є вміння ефективно спілкуватися з дітьми з ООП (використання доступної мови, невербальних засобів комунікації), навички активного слухання та підтримуючої комунікації з батьками, використання альтернативної і додаткової комунікації (ААС) для навчання учнів із порушеннями мовлення, вміння налагоджувати партнерські стосунки з асистентами вчителя, логопедами, психологами та іншими фахівцями. Організаційно-методичні навички дозволяють майбутнім учителям розробляти індивідуальні освітні траєкторії (ІОТ) учнів з ООП, використовувати універсальний дизайн навчання (УДН) для створення доступного освітнього середовища, використовувати технології диференційованого навчання для підтримки різних категорій дітей та планувати спільні навчальні і позашкільні заходи, що сприяють інклюзії.

Актуальними для формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів є навички командної взаємодії (вміння працювати в міждисциплінарній команді (вчитель, асистент, психолог, логопед, соціальний педагог); розвиток стратегій ефективної співпраці з батьками як рівноправними партнерами у навчальному процесі; навички медіації та розв'язання конфліктів у колективі; вміння координувати взаємодію з Інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ) для отримання додаткової підтримки учнів

блоки професійних знань) та навички психологічної підтримки (створення безпечного та комфортного середовища для дітей з ООП; використання прийомів емоційної підтримки та мотивації учнів; формування культури толерантності серед однокласників; запобігання професійному вигоранню через розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості).

Формування практичних навичок майбутніх учителів початкової школи для роботи в умовах інклюзивного навчання є ключовим аспектом їхньої професійної підготовки. Комунікативна компетентність, організаційні, методичні, психологічні та командні навички допомагають педагогам успішно працювати в інклюзивному середовищі. Використання інтерактивних методів, тренінгів, практики у школах сприяє закріпленню знань та відпрацюванню навичок у реальних умовах. Педагогіка партнерства забезпечує рівноправну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, що сприяє ефективній інклюзивній освіті.

Таким чином, майбутній учитель початкової школи повинен не тільки знати методики інклюзивного навчання, а й бути готовим до активної співпраці, яка є основою успішної педагогічної діяльності.

Можливі стратегії розвитку практичних навичок студенти спеціальності «Початкова освіта» опановують у межах дисциплін «Основи інклюзивного навчання», «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності» (Додаток Г), а також вибіркової дисципліни «Педагогіка партнерства».

Мета дисципліни «Педагогіка партнерства» полягає у висвітленні ролі та місці сім'ї в організації інклюзивного освітнього простору, педагогічного партнерства в освітньому середовищі, методичних основ та освітньо-просвітницької роботи з батьками учнів початкових класів.

Батьки є важливою ланкою в забезпеченні необхідних умов інклюзивного освітнього середовища. Згідно із Законом України «Про освіту», батьки – повноправні учасники освітнього процесу, які мають право отримувати

інформацію щодо розвитку їхніх дітей, діяльності закладу освіти, брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку тощо.

Ключові напрями співпраці вчителя з батьками:

- залучення всіх учасників освітнього процесу до ухвалення важливих рішень, що сприятиме їх загальному визнанню та підтримці;
- своєчасне інформування батьків про конкретні цілі, форми й методи співпраці, що підвищить залученість і розуміння освітнього процесу;
- активне заохочення батьків до участі в позакласних і позашкільних заходах, що сприятиме формуванню відкритої та дружньої взаємодії;
- провадження відкритого стилю спілкування між усіма учасниками освітнього процесу для ефективної комунікації та партнерства.

У роботі з батьками учнів з особливими освітніми потребами варто дотримуватися низки принципів:

- узгодженість дій членів команди психолого-педагогічного супроводу, що сприятиме ефективній взаємодії та координації процесу навчання і підтримки учня;
- окреслення орієнтирів взаємодії та чіткий розподіл обов'язків між батьками, учителем, його асистентом, що вможливить злагоджену роботу з дитиною;
- диференційований підхід до різних типів сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, особистісно орієнтований підхід до батьків і дітей, з огляду на індивідуальні потреби й особливості;
- надання допомоги батькам у використанні інтернет-ресурсів для підтримки розвитку дітей з ООП, що полегшить доступ до додаткових освітніх і корекційних матеріалів (Смерчак, 2024).

Опановуючи вибіркочу дисципліну «Педагогіка партнерства» (Додаток Г), здобувачі розробляють теми та програми для індивідуальних форм співпраці з батьками, а також для групових форм, залежно від вибраних учасниками варіантів.

Крім того, створюють наочно-інформаційні матеріали для батьків, що корисні під час спільних заходів або зустрічей. Після розроблення всі матеріали проходять колективне обговорення в групі для з'ясування сильних сторін і коригування можливих недоліків.

У контексті дисципліни «Основи інклюзивного навчання» проводять рольові ігри: «Учитель – батьки учня з ООП», «Учитель – батьки учнів із нормотиповим розвитком», «Учитель – усі батьки класу». Здобувачі розробляють сценарії виховних заходів для таких ситуацій, звертаючи особливу увагу на важливість інформування батьків. Мета зустрічі вчителя з батьками дитини з особливими освітніми потребами – обговорення індивідуальних особливостей розвитку дитини. Це передбачає з'ясування вагомих аспектів взаємодії: уподобання дитини, її страхи, аналіз ситуацій, здатних спричинювати негативну реакцію, методи заспокоєння учня. Необхідно обговорити як сильні, так і слабкі сторони дитини, щоб створити умови для її успішного включення в освітній процес. З'ясувавши негативні чинники впливу на дитину з ООП, учитель може контролювати такі фактори, запобігати їх вияву в класному та шкільному середовищі.

Одним із виховних заходів є підготовка батьків дітей із нормотиповим розвитком до прийняття в класі нового учня з ООП. Студенти розробляють стратегії інформування батьків, спрямовані на подолання страхів та упереджень, щоб забезпечити позитивне сприйняття нової ситуації. На практичних заняттях моделюють батьківські збори, де присутні лише батьки дітей із нормотиповим розвитком. Завдання студентів полягає в тому, щоб доступно пояснити особливості розвитку учня з вибраною нозологією, способи допомоги учню в інтеграції до колективу, позитивний вплив присутності учня з ООП на інших дітей. Увагу зосереджують на правильному ставленні до учня: не варто демонструвати жалість, яка може принизити учня, маркувати його неповносправність. Фінальне завдання таких зборів – «домашнє завдання» для батьків, яке полягає в обговоренні з дітьми вдома особливостей розвитку нового учня з ООП та шляхів подолання труднощів, що

можуть виникнути в дитини з ООП. Педагогам необхідно пам'ятати, що вони працюють із дитиною, а не з її інвалідністю, тому не можна фокусувати увагу на тому, що дитина неспроможна виконати, краще зосередитися на тому, на що вона здатна.

Крім традиційних методів роботи з батьками, студенти пропонують варіанти нетрадиційних педагогічних технологій. Працюючи в групах, здобувачі розробляють сценарії сімейних свят. Наприклад, у позаурочний час навесні або восени студенти ініціювали захід під назвою «День спортивної сім'ї», що можна організувати на шкільному подвір'ї в післяробочий час або у вихідний день, коли сприятливі погодні умови. Програма заходу передбачає веселі спортивні ігри та змагання, у яких братимуть участь як батьки, так і діти, уможлиблює спілкування між дорослими й розвиток соціальних навичок дітей. Мета заходу – не тільки активне дозвілля, а й утвердження сімейних цінностей, взаємопідтримки та дружби в колективі. Після завершення спортивної частини заходу студенти запропонували організувати пікнік, під час якого всі учасники могли б продовжити спілкування в невимушеній атмосфері. Такі події зміцнюють зв'язки між сім'ями учнів, формують позитивну шкільну атмосферу, створюють інклюзивне середовище, де кожен учасник почуватися частиною єдиного колективу.

Широко використовуються інтерактивні методи навчання моделювання педагогічних ситуацій, рольові ігри, дискусії та мозковий штурм. На практичних заняттях з майбутніми вчителями проводились тренінги з інклюзивного навчання, навчальні майстер-класи від практикуючих педагогів, психологів, логопедів.

Формування практичних навичок роботи майбутніх вчителів в інклюзивному класі на засадах педагогіки партнерства, ознайомлення з індивідуальними навчальними програмами для дітей з ООП, вироблення навичок взаємодії та співпраці з командою фахівців школи та батьками здійснювалося під час проходження педагогічної практики у закладах початкової освіти.

На практиці майбутні вчителі початкової школи мають можливість ознайомитися з особливостями організації освітнього процесу в інклюзивних класах,

індивідуальними програмами розвитку дитини, співпрацювати з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з ООП, спілкуватися з батьками дітей з ООП, надання їм необхідної інформації про дитину та консультативної допомоги, залучати їх до планування роботи та реалізації програми.

Під час педагогічної практики в початковій школі майбутнім вчителям також пропонується підготувати та провести виховний захід, спрямований на розвиток толерантності учнів, розширення їхніх знань про особливі освітні потреби та сприяння соціалізації дітей з ООП. Вважаємо це ефективним способом реалізації і здійснення практичної діяльності, оскільки студент не просто повинен вивчити весь зміст необхідних теоретичних знань, але й повинен бути готовим вирішувати реальні задачі організації інклюзивного навчання, а головне вміти застосовувати їх в конкретних практичних ситуаціях під час виробничої практики. Теми заходів такі: виховна година «Дітям про толерантність»; інтерактивний захід «Кольоровий тиждень толерантності»; інформаційний урок «Розуміння аутизму»; творчий проект «Разом ми сильніші».

Отже, гнучке поєднання традиційних та інноваційних форм навчання із застосуванням розроблених стратегій планування освітнього середовища, де студенти пропонують і реалізують свої ідеї, а також правильна організація атмосфери в групі, узгодженість описаних педагогічних умов – ключові чинники ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Такий підхід сприяє формуванню готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання, де увага приділена кожній дитині з особливими освітніми потребами.

2.3. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Розвиток сучасної України та її інтеграція до європейського простору неможливі без реформування ключових сфер суспільного розвитку. Важливим елементом цього процесу є освітня політика держави. Науковий аналіз

літературних джерел, присвячених розвитку інклюзивних процесів, дає змогу стверджувати, що зміни в соціальній, культурній, економічній, політичній сферах життя країн Західної Європи на межі XX – XXI століть спрямовані на створення нових підходів до розвитку дітей з особливими освітніми потребами через їх інтеграцію до закладів загальної середньої освіти. Це передбачає пошук і впровадження нових методик підготовки вчителя початкових класів, здатного реалізувати новаторські концепції, забезпечувати якісну, сталу освіту й демонструвати толерантне ставлення до всіх учасників освітнього процесу.

Варто зазначити, що питання освіти, а саме підготовки майбутніх учителів, – вагомий складник політичних програм розвитку як Західної Європи, так і провідних країн світу, де усвідомлюють надважливу роль учителя закладів загальної середньої освіти, його підготовки до організації інклюзивного освітнього середовища. Учитель – ключовий агент реформ системи освіти, який має суттєвий вплив на суспільство, оскільки відіграє домінуючу роль у розвитку людського капіталу, у формуванні майбутніх поколінь. Професія вчителя базована на цінностях інклюзії та прагненні розвивати потенціал усіх учнів. Педагоги завжди реагують на зміни в суспільстві, беруть активну участь у його розбудові, здатні до саморозвитку та самовдосконалення (Іванова, 2019).

Специфіка підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти полягає в тому, що здобувачі закладів вищої освіти, зазвичай віком від 17 до 20 років, перебувають на етапі активного становлення особистості, ще не набули достатнього життєвого досвіду. У цьому віці в них тільки починають формуватися професійні й особистісні цінності, що вимагає особливої уваги до їх навчання. У процесі підготовки майбутніх фахівців-педагогів необхідно зважати на такі чинники: вікові й індивідуальні особливості здобувачів; їхні ціннісні орієнтації та професійні прагнення; рівень наявних психолого-педагогічних знань; наявність інформаційно-педагогічного середовища, а також характер взаємодії в

педагогічному процесі. Крім того, важливо створювати умови для особистісного зростання майбутніх учителів початкових класів, розвитку емпатії та формування професійних навичок, які є критично важливими для роботи в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти (Бевзюк, 2018).

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів – комплексний процес, що охоплює такі етапи: **навчальний, практичний, науково-дослідницький.**

Навчальний етап пов'язаний із відвідуванням навчальних занять (лекції, практичні, семінарські заняття), що базовані на використанні особистісно орієнтованих підходів, проєктних технологій, інтерактивних методів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій. Цей блок дає здобувачеві системні знання з педагогіки, психології, корекційної освіти, психодіагностики, ознайомлює з різними нозологіями, особливостями дітей з нормотиповим розвитком та дітей із порушенням психофізичного розвитку. Описаний етап забезпечує формування необхідних знань і вмінь для роботи в інклюзивному середовищі, ознайомлює з нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, а також прогнозує розвиток позитивного ставлення та формування стійкої мотивації до роботи з учнями з ООП, актуалізує усвідомлення важливості інклюзії, її цінностей.

Практичний етап (педагогічна практика) – важливий складник, що охоплює спостереження за проведенням різних типів занять, самостійне проведення уроків і виховних заходів у закладах загальної середньої освіти. Студенти отримують змогу спостерігати за навчально-виховним процесом в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО, самостійно проводити уроки із застосуванням набутих знань у реальних умовах закладу освіти, поєднувати інноваційні та традиційні методи навчання, реагувати на педагогічні ситуації, толерантно розв'язувати конфліктні випадки, створювати сприятливі умови для розвитку всіх дітей.

Крім відвідування занять і практичної підготовки, здобувачі залучені до **науково-дослідницької діяльності (науково-дослідницький етап)**, що передбачає проведення досліджень у школах, написання рефератів і творчих робіт, виконання проєктів, курсових робіт, участь у наукових конференціях. Цей вид діяльності демонструє потенціал студентів у дослідницькій роботі, спонукає до пошуку ефективних рішень для виконання складних завдань, пов'язаних з організацією інклюзивної освіти. Він також сприяє аналізу досвіду освітніх систем провідних країн світу, обміну новітніми результатами досліджень і професійним досвідом у галузі інклюзивної освіти.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів застосовано як теоретичні, так експериментальні методи наукового дослідження. Такий підхід допоміг глибше зрозуміти особливості готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі, а також оцінити ефективність розробленої структурно-функціональної моделі, що відображає динаміку процесу підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти. Ця модель забезпечує систематичний підхід до етапів і компонентів підготовки вчителів, оптимізує процес формування необхідних професійних компетентностей. Жодна, навіть найскладніша модель, не здатна повністю відобразити сутність досліджуваного об'єкта або точно передбачити його розвиток. Під час створення моделі необхідно дотримуватися балансу між її повнотою та валідністю. Процес створення авторської моделі відображає професіоналізм дослідника (Пісняк, 2023).

Для побудови структурно-функціональної моделі виокремлено кілька етапів: формулювання мети й завдань, розроблення моделі, реалізація моделі, аналіз достовірності розробленої моделі, корекція моделі з її застосуванням.

На етапі *формулювання мети й завдань* окреслено конкретну мету, що полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного

навчання учнів. У зв'язку з освітньою реформою, яка передбачає спільне навчання всіх учнів, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, забезпечення рівних умов і права на вибір закладу загальної середньої освіти, що розташований поблизу дому, перед учителями початкових класів постають нові виклики. Один із таких викликів – організація інклюзивного освітнього процесу, що вимагає створення сприятливого освітнього середовища, адаптації методик і технологій навчання для всебічного розвитку кожного учня, незалежно від індивідуальних потреб. Основне завдання цього етапу моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів – створення умов для підготовки висококваліфікованого педагога, здатного сформувати безпечне й толерантне освітнє середовище, де кожен учень відчувається важливим і цінним, де права кожного учасника освітнього процесу поважають та захищають, а також панують взаємоповага і прийняття. Важливо підготувати педагога, який уміє адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних потреб учнів, володіє знаннями про особливості розвитку дітей із різними нозологіями, здатен ефективно співпрацювати в команді з асистентом педагога й іншими фахівцями. Для досягнення цієї мети окреслено чіткі цілі підготовки майбутніх учителів та критерії ефективності.

У ході *розроблення моделі* визначено критерії та з'ясовано характеристики, які забезпечують її ефективне впровадження на практиці. Для створення результативної моделі взято до уваги потреби всіх учасників освітнього процесу, оточення, ретельно проаналізовано сильні сторони й можливі ризики. Модель має бути увідповідненою із сучасними реаліями, наближеною до життя, узгодженою з актуальними соціальними вимогами суспільства, забезпечувати високий рівень адаптації до мінливих умов і викликів освітнього середовища.

Етап *реалізації моделі* передбачав упровадження в освітню практику розробленої та проаналізованої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. У межах дослідження

запроваджено освітні компоненти, які дають змогу студентам опанувати компетентності, необхідні для ефективної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО. Варто зосередити увагу й на модифікації практичної підготовки здобувачів, проведенні тренінгів, організації проблемних груп, що сприятимуть розвитку практичних навичок і професійної готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

На етапі перевірки ефективності та практичної дієвості моделі оцінено зміни, які відбулися внаслідок впровадження розробленої моделі, порівняно отримані результати з показниками контрольної групи. Результати проаналізовано щодо відповідності поставленим цілям і завданням моделювання. Етап також передбачав корегування розробленої моделі, її доопрацювання на основі зворотного зв'язку, отриманого в процесі реалізації, що сприяло підвищенню ефективності моделі й адаптації до реальних умов освітнього середовища.

На етапі *корекції моделі з її застосуванням* затверджено висновки щодо ефективності на основі проведених досліджень. Сформульовано рекомендації та пропозиції, які можуть бути представлені в науковій літературі для подальшого їх обговорення серед науковців і практиків. Результати дослідження слугують підґрунтям для впровадження розробленої моделі в закладах вищої освіти, які готують майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. Запровадження успішно апробованої моделі стане вагомим кроком у вдосконаленні педагогічної освіти, зокрема початкової освіти, відповідно до сучасних вимог інклюзивного навчання.

Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів передбачає поєднання структурних компонентів, рівневу диференціацію стану готовності та з'ясування педагогічних умов, спрямованих на досягнення цілей дослідження. Взаємодія всіх складників розробленої моделі створює оптимальні умови, які сприяють підвищенню професійної готовності майбутніх вчителів до ефективної роботи в інклюзивному

середовищі ЗЗСО, забезпечуючи якісну підготовку до реалізації інклюзивних підходів у навчально-виховному процесі. Науковці, які досліджували схожу тематику, пропонують авторські моделі, представлені в таблиці.

Таблиця 2.1

Авторські моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії

Науковці	Назва моделі	Компоненти моделі
Оксана Миколаївна Кас'яненко (Кас'яненко, 2017).	Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.	<i>Цільовий</i> (мета, завдання, методологічні підходи, принципи). <i>Змістовий</i> (основні напрями діяльності). <i>Операційний</i> (етапи, форми, методи). <i>Оцінно-результативний</i> (критерії, рівні, результат).
Ірина Іванівна Демченко (Демченко, 2016).	Теоретичні й методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.	<i>Цільовий</i> (соціальний запит, мета, завдання). <i>Концептуальний</i> (теоретичний, методологічний, методичний). <i>Організаційний</i> (етапи – мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний, імітаційно-рефлексивний). <i>Змістово-процесуальний</i> (педагогічні умови). <i>Результативний</i> (моніторинг результативності й ефективності підготовки: компоненти та рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти).
Валентина Степанівна Пісняк (Пісняк, 2023).	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії.	<i>Методологічно-цільовий</i> (мета, завдання, теоретико-методологічні підходи, функції підготовки). <i>Змістовно-процесуальний</i> (педагогічні умови, етапи реалізації моделі, форми організації освітньої діяльності, методи навчання, технології). <i>Оцінно-результативний</i> (компоненти, критерії, рівні готовності).

Зоряна Удич (Удич, 2016).	Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу.	<i>Цільовий</i> (мета, завдання, умови). <i>Змістово-практичний</i> (зміст, принципи підготовки). <i>Організаційний</i> (етапи, шляхи, рівні). <i>Результативний</i> (інклюзивна компетентність).
Олена Валеріївна Мартинчук (Мартинчук, 2019).	Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.	<i>Цільовий</i> (мета). <i>Концептуальний</i> (методологічний, теоретичний, практичний). <i>Організаційний</i> (педагогічні умови). <i>Змістово-процесуальний</i> (напрями реалізації компетентнісно-контекстної технології). <i>Результативний</i> (компоненти та рівні готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі).

На підставі наукових напрацювань учених та власних досліджень розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Запропонована структурно-функційна модель спрямована на формування готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання, застосування ефективних методів навчання, відповідно до сучасних вимог інклюзивної освіти. Структурно-функційна модель складається з цільового, змістового, процесуального, результативного блоків, елементи яких взаємопов'язані між собою (рис. 2.1).

Цільовий блок відображає соціальне замовлення суспільства, формуючи актуальні соціальні запити, що пріоритезують розвиток освітнього процесу, синтезують мету й завдання досліджуваного процесу, а також теоретико-методологічні підходи, які сприятимуть його обґрунтуванню. Мета дослідження – підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Досягнення мети можливе в разі виконання низки завдань:

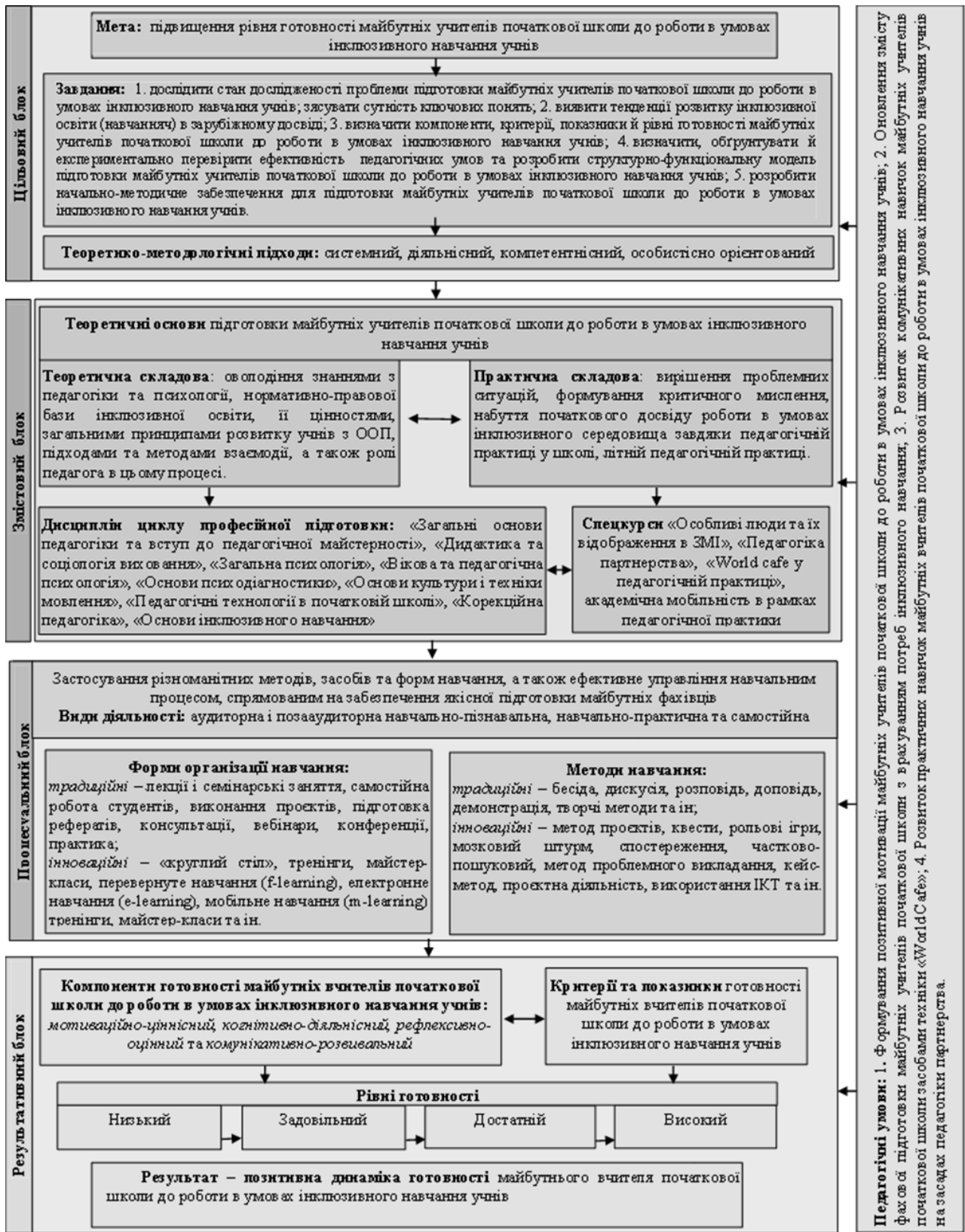


Рис. 2.1. Структурно-функційна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

- дослідити стан дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; з'ясувати сутність ключових понять;
- виявити тенденції розвитку інклюзивної освіти (навчання) в зарубіжному досвіді;
- визначити компоненти, критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- визначити, обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов та розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- розробити начальню-методичне забезпечення для підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Методологічний модуль в конструкції моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів акумулює теоретико-методологічні підходи розвитку у вчителів початкових класів досліджуваної готовності. З метою розкриття складових блоку прокоментуємо провідні ідеї щодо актуальних наукових підходів та принципів. У руслі досліджуваної проблеми основними методологічними підходами визначено:

Системний підхід представляє системне надання знань, а також розуміння педагогічного процесу. Системність – сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів, що перебувають у динамічній взаємодії та сприяють комплексному розвитку, орієнтовані на досягнення поставлених цілей.

Діяльнісний підхід уможливив створення умов для розвитку здобувачів, ефективного опису змісту, форм і методів навчання. Цей підхід сприяв формуванню активності студентів, мотивував їх до творчого пошуку та опанування знань, розвивав уміння аналізувати й оцінювати освітні процеси.

Компетентнісний підхід спрямовував освітній процес на формування цілісної системи компетентностей, що містить знання, уміння, навички та ставлення, якими студенти мають оволодіти впродовж навчання.

Особистісно орієнтований підхід пов'язаний із вивченням індивідуальних характеристик студентів, закономірностей їх розвитку в процесі освітньої діяльності (Мороз, 2020).

Змістовий блок запропонованої структурно-функційна моделі відображає професійно-орієнтовану реструктуризацію змісту інклюзивної підготовки професійної майбутніх учителів початкової школи.

Змістовий блок представлений теоретичною та практичною складовими. Теоретична складова забезпечує оволодіння знаннями з педагогіки та психології, нормативно-правової бази інклюзивної освіти, її цінностями, загальними принципами розвитку учнів з ООП, підходами та методами взаємодії, а також ролі педагога в цьому процесі. Теоретичну складову забезпечують дисципліни «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності», «Дидактика та соціологія виховання», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», «Основи культури і техніки мовлення», «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи інклюзивного навчання»); до практичного аспекту – практична підготовка (педагогічна практика в школі, літня педагогічна практика). Навчальний план розміщено в Додатку Б.

Теоретичний складник змістового блоку репрезентує опанування здобувачами освіти знань із педагогіки, що стосуються закономірностей розвитку й формування особистості, впливу навчання та виховання на її розвиток, а також ролі педагога в цьому процесі. У межах складника передбачено вивчення особливостей педагогічної діяльності та педагогічної майстерності як важливого компонента освітнього процесу. Студенти формують комплексне уявлення про систему освіти в Україні, її зміст і структуру. У межах освітнього компонента «Дидактика та соціологія виховання» (силабус представлено в Додатку Г)

здобувачі мають змогу вивчати зміст освіти, методи й засоби навчання. Мета цієї дисципліни – формування в майбутніх учителів початкової школи знань про теоретично обґрунтовані й практично перевірені підходи, шляхи та методи навчання і виховання. Занурюючись у вивчення дисципліни, студенти спільно розробляють педагогічні умови, які сприятимуть ефективній навчально-пізнавальній діяльності учнів. Психологічні дисципліни формують у студентів розуміння основних закономірностей індивідуального й вікового розвитку дітей, розвивають толерантність, а також створюють умови для засвоєння системи знань про психічні явища, поведінку людей на різних етапах розвитку, психологічні особливості учнів, психологію інклюзивної освіти.

У підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачено поетапне вивчення взаємодоповнювальних дисциплін, що триває від першого курсу до завершення навчання. На початкових етапах студенти опановують теоретичні курси, отримуючи фундаментальні знання як із психолого-педагогічних дисциплін, так і з соціології та медицини. Згодом освітній процес доповнюють засвоєнням методик навчання та педагогічних технологій, що сприяє розвитку професійної компетентності й підготовці до ефективної роботи в початковій школі. Спеціальні дисципліни теоретичного блоку представлені «Основами інклюзивного навчання» і спецкурсами «Корекційна педагогіка», «Особливі люди та їх відображення в ЗМІ», «World safe у педагогічній практиці» (силабуси дисциплін розміщено в Додатку В і Додатку Г). Освітні компоненти «Корекційна педагогіка», «Основи інклюзивного навчання» зорієнтовані на розвиток необхідних навичок і знань, якими повинен володіти майбутній учитель початкової школи для роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Ці курси готують майбутніх учителів до виконання професійних функцій в інклюзивному середовищі та забезпечують необхідними методичними матеріалами для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Практичний компонент змістового блоку зосереджений на розвитку професійних умінь і навичок, на формуванні критичного мислення, а також на набутті початкового досвіду роботи в умовах інклюзивного середовища. Для досягнення цього запропоновано проблемні ситуації, розв'язання яких сприяє підготовці майбутніх вчителів до ефективного застосування теоретичних знань у практичній діяльності. Спецкурси «Особливі люди та їх відображення в ЗМІ», «World safe у педагогічній практиці» створені для доповнення теоретичних знань студентів у контексті інклюзивної освіти. Ці курси спрямовані на поглиблене вивчення проблематики інклюзії, створення платформи для групових дискусій, критичного аналізу й спільного пошуку рішень, креативного розв'язання актуальних питань, пов'язаних із включенням учнів з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Процесуальний блок передбачає застосування різноманітних методів, засобів і форм навчання, а також ефективне управління навчальним процесом, що спрямований на якісну підготовку майбутніх вчителів. Основна функція цього блоку – належна організація освітньої діяльності, відповідно до цілей і завдань підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії.

Серед основних форм організації освітньої діяльності здобувачів запропоновано як традиційні (лекції, семінарські заняття, самостійна робота студентів, виконання проєктів, підготовка рефератів, консультації, вебінари, конференції, практика), так і інноваційні форми («круглий стіл», тренінги, майстер-класи, перевернуте навчання («f-learning»), електронне навчання («e-learning»), мобільне навчання («m-learning»). Метою застосування цих форм освітньої діяльності є підвищення ефективності навчального процесу й готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Поєднання традиційних та інноваційних форм навчання забезпечує комплексний підхід до освітнього процесу, сприяє ефективному засвоєнню знань, розвитку професійних навичок і готовності майбутніх вчителів до роботи в умовах

інклюзивного навчання. Традиційні форми, такі як лекції й семінари, оптимізують опанування теоретичного матеріалу, формують базові знання, необхідні для розуміння основних концепцій, зокрема концепції інклюзивної освіти. Інноваційні форми, як-от тренінги, майстер-класи, перевернуте навчання, допомагають здобувачам розвивати критичне мислення, творчі здібності, навички самостійного пошуку інформації, застосування засвоєних знань на практиці. Завдяки вмілому поєднанню традиційних та інноваційних методів, навчання стає більш гнучким, що увідповіднене з принципами компетентісно орієнтованої освіти (Самойленко, 2024).

Інноваційні форми навчання в підготовці майбутніх учителів початкових класів також спрямовані на розвиток готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Особливе зацікавлення, на думку студентів, становить технологія «перевернутого навчання», що базована на організації освітнього процесу, за якого здобувачі самостійно опановують навчальний матеріал до проведення заняття. У межах цього підходу навчальний процес використовують для виконання практичних завдань, обговорення складних питань, аналізу вивчених тем. Створюючи інтерактивне освітнє середовище, викладач стимулює розвиток критичного мислення студентів, спонукає до аналізу ситуацій, формулювання висновків (Зорочкіна, Байдюк & Здір, 2024).

Під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії доцільно застосовувати методи навчання, які, на нашу думку, найбільш ефективні й доступні для досягнення цілей і завдань професійної підготовки: традиційні методи навчання (бесіда, дискусія, розповідь, творчі методи й ін.) та інноваційні методи (метод проєктів, мозковий штурм, спостереження, частково-пошуковий, метод проблемного викладання та ін.). Застосування цих методів стимулює розвиток творчого потенціалу студентів, критичного мислення, здатності створювати безпечне толерантне середовище, пристосовуватися до змін соціального середовища й адекватно реагувати на них,

працювати з різними учнями, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами, що сприяє готовності здобувачів до роботи в інклюзивному середовищі.

Реалізація змістового та процесуального блоків здійснюється через впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів:

- формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання
- розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»;
- розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства.

Наступним блоком створеної моделі є *результативний блок*, до якого включено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний та комунікативно-розвивальний), критерії (мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та комунікативний), показники та рівні (низький, задовільний, достатній, високий) готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи і умовах інклюзивного навчання учнів. Результат – позитивна динаміка у компонентах готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів – багатогранний і комплексний процес, що потребує застосування сучасних методів та підходів, поєднання теоретичних складників із практичною підготовкою. Запропонована структурно-функційна модель забезпечує системний підхід і послідовність підготовки майбутніх вчителів, спрямована на формування готовності до роботах в умовах інклюзивного

навчання учнів. Ефективна реалізація запропонованої моделі передбачає розвиток професійних та особистісних якостей педагога, зокрема здатності до організації безпечного й толерантного інклюзивного освітнього середовища, уміння адаптувати навчальні методи з огляду на індивідуальні потреби учнів, залежно від рівня їхнього психофізичного розвитку. Успішне впровадження моделі сприятиме не лише підвищенню якості інклюзивної освіти в початковій школі, а й підготовці вчителів, здатних ефективно працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки до другого розділу

У другому розділі з'ясовано стан підготовки та структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Для реалізації завдань дослідження проаналізовано навчальні плани та робочі програми, що наявні у відкритому доступі, із освітніх компонентів, які забезпечують підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Константовано, що в цілому система загальних і фахових компетентностей, якими повинні оволодіти майбутні учителі початкової школи відповідає вимогам та запитам сучасності, але формування готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання потребує суттєвої модернізації, відповідно до вимог Нової української школи

На основі визначених особливостей інклюзивної освіти та з урахуванням поглядів дослідників на феномен готовності до професійної діяльності *готовність учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів* розуміємо як комплексне особистісне утворення, що передбачає обізнаність педагога зі специфікою навчання дітей з особливими освітніми потребами і пов'язане зі здатністю виконувати професійні функції з урахуванням професійно

значущих цінностей та морально-етичних норм у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності.

Рефлексія загальних підходів до встановлення суті готовності майбутніх учителів початкової школи до досліджуваної діяльності та окреслення компонентів готовності, а також тривалі спостереження за діяльністю студентів дають підстави стверджувати, що серед основних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів оптимально виокремлювати *мотиваційно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний; рефлексивно-оцінний; комунікативно-розвивальний* компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент представляє позитивне ставлення до інклюзивного навчання, толерантність, гуманістичні орієнтири, *когнітивно-діяльнісний* – прогнозує оволодіння знаннями сучасних методик, психологічних особливостей дітей з ООП, нормативно-правового забезпечення інклюзії, які слугуватиме міцним фундаментом для розвитку практичних умінь і навичок із реалізації інклюзивної освіти, *рефлексивно-оцінний* компонент репрезентований педагогічними діями й операціями, необхідними для успішної реалізації інклюзивної освіти, *комунікативно-розвивальний* – пов'язаний із володінням технологіями диференційованого навчання, універсального дизайну освіти, командної взаємодії..

Визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, комунікативний) та показники, диференційовано чотири рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів (високий, достатній, задовільний, низький). Згідно із запропонованими рівнями та структурними компонентами готовності, схарактеризовано компетентності майбутніх учителів початкової школи, які працюватимуть в умовах освітньої інклюзії.

На основі аналізу наукових досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти, виокремлено педагогічні умови, які, на нашу

думку, забезпечуватимуть формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів:

- формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів;
- розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»;
- розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства.

Розроблено структурно-функційну модель підготовки майбутніх учителів, що орієнтована на формування готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Модель містить такі компоненти, як цільовий, змістовий, процесуальний, результативний, кожен із яких має специфічне призначення. Цільовий компонент маркує мету й завдання підготовки вчителів, змістовий розкриває зміст навчальних програм, процесуальний забезпечує методи та форми навчання, результативний орієнтований на досягнення запланованих результатів.

Запропонована структурно-функційна модель забезпечує системний підхід і послідовність підготовки майбутніх вчителів, спрямована на формування готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: Greba & Keresztény, 2016; Greba & Кноблох, 2019; Кузьмінський, Greba & Дзямко, 2021; Greba & Вайнтраух, 2022; Шелельо, Greba & Гаврилюк, 2024; Greba, 2024.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

3.1. Основні етапи експериментального дослідження

Метою наукової роботи є дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Аналіз наукових напрацювань з досліджуваної проблеми дозволив визначити готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, як ключовий чинник процесу їх професіоналізації, успішної адаптації до професійної діяльності, а також виокремити її основні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості.

Програма експериментальної роботи, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів передбачала:

- з'ясування стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- обґрунтування структури готовності на основі вивчення вимог до професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи;
- розроблення та добір методик для вивчення стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, збір експериментальних даних, здійснення їх статистичної обробки;
- розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на основі виокремлених завдань;

- діагностика стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, а також формування контрольної та експериментальної груп (констатувальний етап експерименту), статистичне доведення однорідності обраних груп;
- організація та проведення формувального етапу експерименту, що передбачав реалізацію педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів відповідно до авторської концепції;
- діагностика рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів після формувального етапу експерименту;
- аналіз результатів експериментального дослідження та інтерпретація отриманих даних.

Відповідно до мети та завдань дисертаційного дослідження було розроблено програму й методика проведення педагогічного експерименту, яка передбачала застосування комплексу методів. До *теоретичних методів* належать: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, зіставлення, абстрагування, конкретизація, моделювання, вивчення передового педагогічного досвіду та рефлексія власної педагогічної діяльності. *Емпіричні методи* включали опитування (анкетування, бесіди), спостереження, тестування, експертне оцінювання та педагогічний експеримент. Крім того, використовувалися *методи математичної та статистичної обробки даних* для кількісного та якісного аналізу отриманих результатів, їх перевірки і визначення достовірності.

Експериментальне дослідження ефективності впровадження визначених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів було проведене шляхом спеціально організованого педагогічного експерименту. Цей експеримент передбачав внесення до освітнього процесу суттєвих змін, відповідно до визначених мети, завдань та

гіпотези дослідження. Педагогічний експеримент дозволив встановити зв'язки між аналізованими явищами без порушення їхньої цілісності, а також здійснити глибокий якісний аналіз і кількісне вимірювання як внесених змін, так і отриманих результатів.

Реалізація теоретично обґрунтованої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів та її експериментальна перевірка передбачає такі етапи: концептуально-цільовий, операційно-технологічний, контрольньо-діагностичний. Відповідно до цього було визначено такі етапи проведення педагогічного експерименту: *мотиваційний* (який відповідає концептуально-цільовому етапу в реалізації моделі), *діяльнісний* (відповідають операційно-технологічному етапу реалізації моделі) та *рефлексивний* (відповідає контрольньо-діагностичному етапу реалізації моделі).

Дослідницько-експериментальна робота проведена на базі *Мукачівського державного університету, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II* впродовж 2021 – 2024 рр., та охоплювала три взаємопов'язаних етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний та узагальнювальний. До експерименту залучено 348 осіб, із них: 16 викладачів (експертів) та 332 студенти, із яких були сформовані контрольна (КГ – 164 студенти) та експериментальна (ЕГ – 168 студентів) групи.

Для оцінки ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів було використано раніше визначені критерії та показники сформованості такої готовності.

На констатувальному етапі (2021–2022 рр.) експерименту здійснено аналіз проблеми на основі вивчення педагогічної, психологічної та методичної літератури, програмно-методичної документації ЗВО, досвіду практичної роботи. Було

визначено актуальність і теоретично обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, виокремлено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Розроблено програму дослідно-експериментальної роботи; здійснено аналіз процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; проведено діагностику сучасного стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів за допомогою комплексу емпіричних методів, серед яких: спостереження, бесіди, опитування, анкетування, тестові методики, творчі завдання тощо.

На формувальному етапі експерименту (2022-2023 рр.) розроблено методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; визначено, впроваджено та експериментально перевірено педагогічні умови та модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

На узагальнювальному етапі (2024 р.) експерименту здійснено комплексний аналіз результатів експериментального дослідження, проведено систематизацію та статистичну обробку емпіричних даних, перевірено результати формувального етапу експерименту та визначено ефективність впровадження педагогічних умов та моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, сформульовано загальні висновки.

3.2. Організація констатувального етапу експерименту та аналіз результатів дослідження

Логіка дослідження передбачала виявлення реального стану готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, на пошуковому етапі педагогічного експерименту, що передбачав вирішення таких взаємопов'язаних завдань:

- визначити ставлення майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- з'ясувати сформованість уявлень майбутніх учителів початкової школи про сутність та засоби роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- виявити реальний стан готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;
- означити вихідний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

При цьому відстеження стану сформованості досліджуваного феномена здійснювалося за такими параметрами:

- вибірка респондентів;
- поінформованість респондентів щодо сутнісної характеристики досліджуваного феномена, засобів його формування;
- ступінь усвідомлення ними значущості готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, як ознаки їх професіоналізму;
- самооцінка.

Для реалізації означеної мети на усіх рівнях вибірки методом анкетування, насамперед, виявлялося ставлення респондентів до необхідності підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, оцінка його значущості у професійній діяльності, їхня поінформованість щодо змісту досліджуваного феномена, самооцінка рівня її сформованості.

Анкетуванням було охоплено 174 студентів (майбутніх учителів початкової школи) 3-4 курсів, 4 закладів вищої освіти різних регіонів України, а здобуті матеріали дали можливість зробити деякі попередні узагальнення (Додаток Ж).

Так, відповіді майбутніх учителів початкової школи на перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів?» загалом засвідчили змістовність, оригінальність їхніх висловлювань щодо сутнісної характеристики досліджуваного феномена,

позаяк серед найхарактерніших ознак називалися такі, що репрезентують суть досліджуваного поняття, як-от: «виступає як мотивуючий компонент у діяльності або структурі особистості, а також як елемент професійної компетентності» (10,34%), «ступінь сформованості відповідних компетенцій та їх видів» (9,20%), «формування необхідних для успішного здійснення професійної діяльності властивостей» (8,62%), «прояв життєвої й соціальної активності особистості» (9,19%), «розвиток моральних, етичних та комунікативних якостей» (10,92%), «багатогранний процес професійно-педагогічної підготовки» (14,94%). Однак таке бачення визначення феномена «готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» продемонструвало лише 63,21% респондентів, а 14,94% загалом не мають уявлення про роботу в умовах інклюзивного навчання учнів, 21,85% – поверхове розуміння суті досліджуваного поняття.

Констатовано, що майже всі опитані студенти (153 респондента, 87,93%) вважають, що сучасний учитель початкової школи має бути активним суб'єктом життєдіяльності, за винятком 12,07%, які не дали відповіді на це запитання або зазначили, що не завжди.

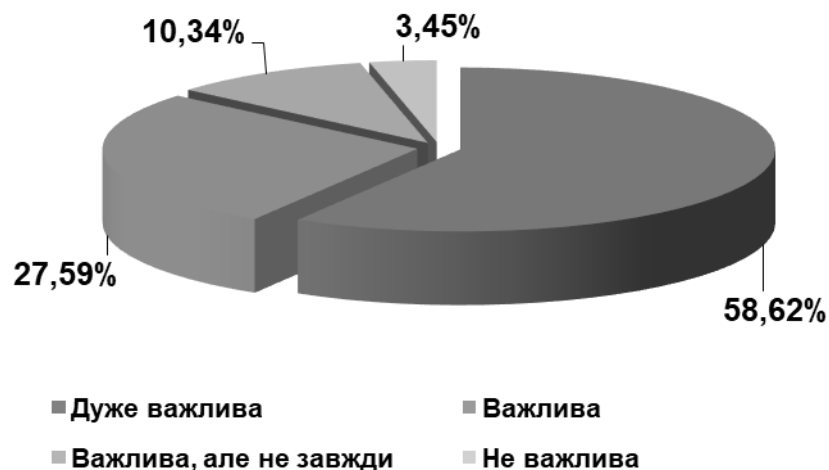


Рис. 3.1 Значення та роль підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Стосовно ранжування важливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів виявлено, що 102 опитаних майбутніх учителів початкової школи (58,62%) визначили її як «дуже важлива», 48(27,59 %) – «важлива», 18 (10,34%) – «важлива, але не завжди» і 6 (3,45 %) як «неважлива», проте без обґрунтування. Результати опитування відображені на діаграмі (рис. 3.1).

Такі результати дозволяють зробити висновок, що майбутні учителі початкової школи недостатньо поінформовані щодо суті та функційної ролі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, а це, своєю чергою, зумовлює необхідність формування їхньої готовності до виконання професійних функцій.

У контексті дослідження нам цікаво було дізнатися, чи згодні майбутні учителі початкової школи з думкою, що їх готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів є ознакою професіоналізму (4 запитання анкети). Відтак, виявлено, що 55,17% майбутніх учителів відповіли ствердно, 10,92% обрали варіант «ні», а 33,91% – не змогли відповісти на поставлене запитання (рис. 3.2).

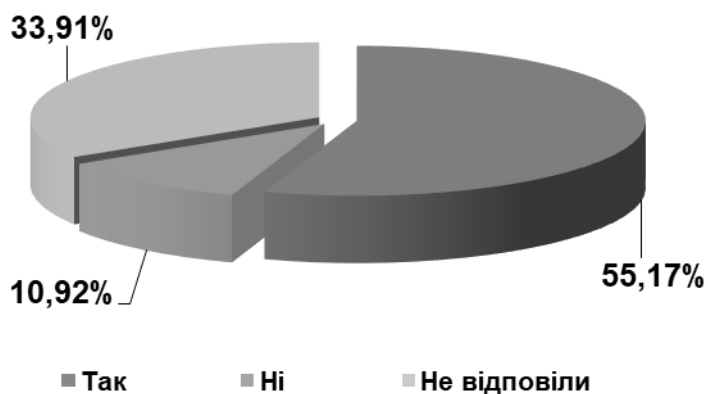


Рис. 3.2 Готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів як ознака його професіоналізму

Наступне запитання анкети потребувало з'ясування, як, на думку майбутніх учителів початкової школи, підготовка до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів впливає на виконання професійних функцій. Встановлено, що для переважної більшості опитаних майбутніх учителів воно виявилось складним, позаяк 59,20% респондентів зазначили або лише «дуже впливає», не пояснюючи як саме, або зовсім не відповіли на поставлене запитання (40,80%).

Щодо шостого запитання анкети («Який вид діяльності учителів початкової школи на Вашу думку, найбільше сприяє його готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів?»). За результатами вибору рангові рівні розподілені таким чином: педагогічний досвід – 37,99%; власний життєвий досвід – 25,76%; підвищення духовного розвитку – 9,17%; поєднання всіх видів діяльності – 10,04%. Результати опитування представлені на гістограмі (рис. 3.3).

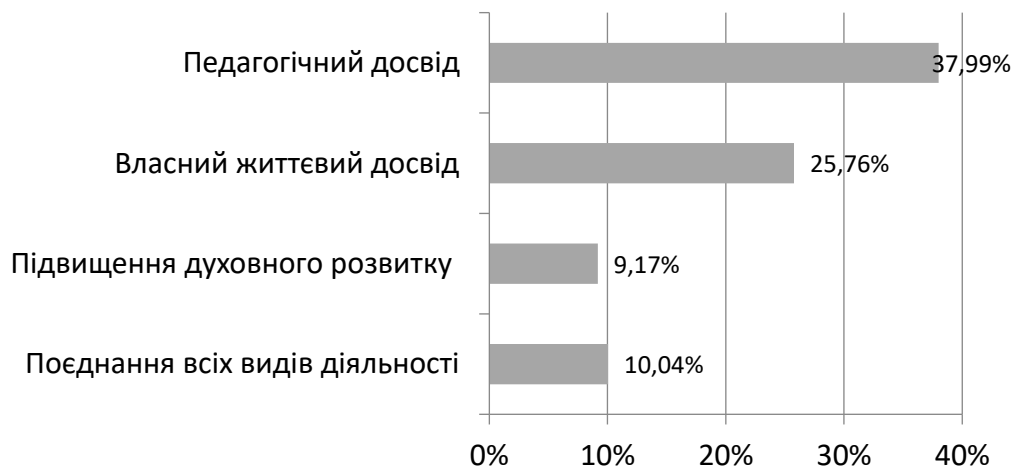


Рис. 3.3. Розподіл видів діяльності учителів початкової школи за ступенем впливу на готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Відповіді на наступне запитання засвідчили позитивну тенденцію відносно прагнень респондентів сформувати власну готовність в освітньому просторі закладу вищої освіти, оскільки 56,32% опитаних обрали варіант «так»; 10,92% – «ні», зазначаючи, що будуть це робити в процесі професійно-педагогічної

діяльності», 4,02% респондентів заперечували цю потребу, а 19,57% – не визначилися з відповіддю.

Стосовно оцінки за 10 – бальною шкалою готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів як особистісної якості максимальною (10 балів), і мінімальною (1 бал) виявилася оцінка майже однакової кількості респондентів – 2,30 % і 2,87% відповідно. Інші самооцінні судження щодо рівня готовності до виконання професійних функцій було ранжовано так: 3,45% – 9 балів; 2,87% – 8 балів, 7,47% – 7 балів; 22,41% – 6 балів; 13,21% – 5 балів; 26,44 % – 4 бали; 17,24% – 3 бали; 1,74% – 2 бали.

Останнє запитання мало показати пропозиції майбутніх учителів початкової школи щодо нововведень в ЗВО задля більш ефективної підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Однак виявилось, що 27,59% опитаних не дали відповіді на поставлене запитання. Стосовно висловлених пропозицій, то нами виокремлено найбільш суттєві: «більше проводити заходів з проблем інклюзії» – 27,07%; «запровадити спецкурс «Основи інклюзивного навчання» – 29,89%; «запровадити семінари-тренінги з професійного розвитку» – 15,45.

Отже, отримані у процесі анкетування матеріали дозволили зробити деякі попередні висновки: майбутнім учителям початкової школи властива переважно неглибока обізнаність із змістом досліджуваного поняття, що спричинило їх сумніви щодо доцільності підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, неадекватну самооцінку ступеня сформованості власного рівня готовності; серед видів діяльності, на думку респондентів, найбільше сприяє формуванню рівня готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів педагогічний досвід, що підсилюється власним життєвим досвідом; можна виділити пропозиції майбутніх учителів початкової школи щодо удосконалення освітнього середовища закладу вищої освіти задля більш результативного формування їх готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Самооцінні судження респондентів за спеціально підготовленою анкетною (Додаток Ж.2) у контексті з'ясування реального стану сформованості рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів суттєво доповнили методи, відібрані відповідно до критеріальної характеристики та діагностувальної бази вивчення сформованості рівня готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Завершальним етапом констатувального етапу експерименту було визначення вихідних рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Для цього було розроблено експериментальну методику її визначення на підставі оцінки сформованості компонентів досліджуваного явища (згідно зі структурно-компонентною та рівневою характеристиками (п. 2.1)).

Відповідно до побудованої моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів визначено структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний та комунікативно-аксіологічний*. Кожен з цих компонентів сприяє формуванню професійної компетентності вчителів, необхідної для ефективного здійснення інклюзивної освіти. Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, відповідно до компонентів, обґрунтовано такі *критерії: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та комунікативний*. Виокремлення критеріїв та їх показників дало змогу визначити рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів: *високий, достатній, задовільний, низький*.

На констатувальному етапі експерименту в групах був проведений діагностуючий експеримент, спрямований на визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання

учнів. Для цього застосовувалися методи спостереження та педагогічного вимірювання, зокрема анкетування, тестування та співбесіди. У дослідженні враховувалися результати самооцінки знань студентів, а також результати тестування, спостереження та аналізу їхньої навчальної діяльності як інструментів оцінювання рівня готовності.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення особливостей готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, які формуються в рамках традиційної системи підготовки у закладах вищої освіти. Також визначалися фактори, актуалізація яких могла б сприяти підвищенню рівня професійної готовності.

В основу педагогічного експерименту покладено *гіпотезу*, що підвищення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, буде ефективним, за умови впровадження у освітній процес підготовки майбутніх вчителів таких виокремлених педагогічних умов:

- *формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів;*
- *оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів;*
- *розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»;*
- *розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства.*

На основі визначених педагогічних умов було розроблено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Ця модель відображає комплекс заходів, реалізація яких ґрунтується на загальнодидактичних принципах (науковості, доступності, систематичності й послідовності, свідомості, зв'язку навчання з

життям) та специфічних принципах (інтегроване навчання, актуальність, проблемно-пошуковий підхід, діалогічність, рефлексивна спрямованість).

Модель побудована в контексті системного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів, що забезпечують комплексний і всебічний підхід до формування готовності педагогів до інклюзивної освітньої діяльності.

Основними методами дослідження на цьому етапі педагогічного експерименту обрано такі: анкетування майбутніх учителів початкової школи - (Додатки Ж.1, Ж.2); діагностичні методики – «Мотиви вибору професії» (Додаток Ж.3); діагностика особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерса) (Додаток Ж.5), діагностика особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерса) (Додаток Ж.6), методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (Додаток Ж.7); тестування - тест «Спрямованість особистості» Б. Басса (Додаток Ж.4); завдання для практичних занять та самостійної роботи; інтерактивні вправи з контролем роботи над фреймами; кількісне та якісне оброблення отриманих даних.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили недостатній рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Це дозволило визначити чинники, що впливають на формування такої готовності, окреслити коло теоретичних і практичних проблем, а також обґрунтувати педагогічні умови та побудувати структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Перейдімо до детального аналізу результатів констатувальної діагностики рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів згідно виокремлених критеріїв.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за *мотиваційним* критерієм нами було використано метод опитування з використанням методик, розроблених М. Рокич, В. Блюмкіним та ін. (Додаток Ж), які спрямовані на виявлення ціннісних

орієнтацій, професійної мотивації й системи цінностей особистості майбутнього вчителя. Результати оцінювання презентовано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за мотиваційним критерієм (констатувальний експеримент)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	44	26,83	47	27,98
Задовільний	59	35,98	57	33,93
Достатній	52	31,70	53	31,55
Високий	9	5,49	11	6,54
Всього	164	100	168	100

Таблиця 3.2

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за когнітивним критерієм (констатувальний експеримент)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	46	28,05	45	26,79
Задовільний	58	35,37	59	35,12
Достатній	50	30,49	54	32,14
Високий	10	6,09	10	5,95
Всього	164	100	168	100

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за когнітивним критерієм нами було використано пакет комплексних завдань для оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, дослідження проводилося за спеціально розробленим діагностувальним

опитуванням, що адекватне показникам означеного критерію (Додатки Ж.1, Ж.2).
Результати оцінювання презентовано у таблиці 3.2.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів за *рефлексивним* критерієм нами було використано низку діагностичних інструментів. Зокрема, застосування питальника «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) (Додаток Ж.10), тест «Рефлексія на саморозвиток» (тест Л. Бережної) (Додаток Ж.12), тест на виявлення емпатії майбутнього учителя початкової школи (за В. Бойком); а також методики самооцінки й експертної оцінки готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Результати оцінювання презентовано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за *рефлексивним* критерієм (констатувальний експеримент)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	47	28,65	46	27,38
Задовільний	58	35,37	58	34,52
Достатній	50	30,49	55	32,74
Високий	9	5,49	9	5,36
Всього	164	100	168	100

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за *комунікативним* критерієм нами було використано: методи опитування, експертної оцінки, тест-питальник організаторських і комунікативних здібностей майбутнього вчителя початкової школи (за Б. Федоришиним) (Додаток Ж.11); тест діагностики творчого потенціалу та креативності (Додаток Ж.13); аналіз ситуацій. Результати оцінювання презентовано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за комунікативним критерієм (констатувальний експеримент)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	44	26,83	48	28,57
Задовільний	60	36,59	59	35,12
Достатній	51	31,09	52	30,95
Високий	9	5,49	9	5,36
Всього	164	100	168	100

Як видно з таблиць 3.1-3.4, у студентів на констатувальному етапі переважають низький та задовільний рівні готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання за всіма критеріями.

Результати діагностики загального рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання (констатувальний експеримент)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	45	27,44	47	27,98
Задовільний	59	35,98	58	34,52
Достатній	51	31,09	53	31,55
Високий	9	5,49	10	5,95
Всього	164	100	168	100

Наочно представлені дані про рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на констатувальному етапі експерименту зображено на рис. 3.4.

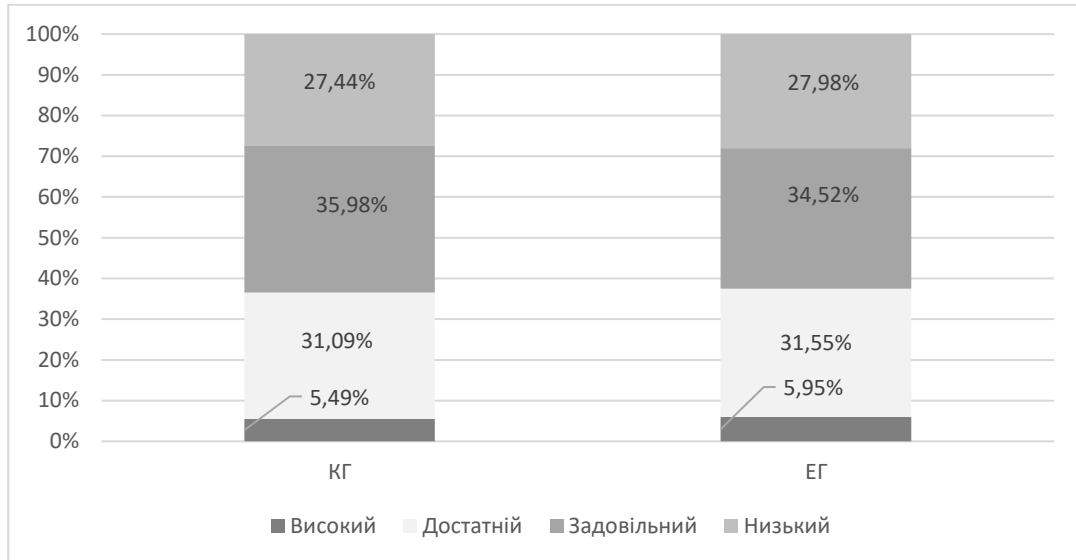


Рис. 3.4. Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання (констатувальний експеримент)

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 , який дозволяє знайти відмінності між двома розподілами та оцінити її достовірність, а також отримати надійність результатів у 95 % вірогідності (Боснюк, 2020). Зокрема для перевірки гіпотези H_0 про відсутність відмінностей між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Основна розрахункова формула критерію χ^2 -квадрат має такий вигляд

$$\chi_{emn}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (3.1)$$

N – загальна кількість студентів експериментальної групи (168 осіб);

M – загальна кількість студентів контрольної групи (164 особи);

n_i – кількість студентів експериментальної групи (ЕГ), які мають середні бали за критеріями високого, достатнього, задовільного та низького рівнів;

m_i – кількість студентів контрольної групи (КГ), які мають середні бали за критеріями високого, достатнього, задовільного та низького рівнів;

L – шкала оцінювання, $L = 4$.

Для χ^2 -квдрат критерію рівні значущості оцінені за кількістю ступенів вільності, ν що обчислене за формулою:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1), \quad (3.2)$$

де k – кількість вибірок, стовпчиків (груп), c – кількість характеристик, за якими відрізняються вибірки, рядків (рівнів оцінювання).

Визначаємо число ступенів вільності за формулою (3.2) $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1) = (2-1)(4-1)=3$. Знаходимо величини $\chi_{кр}^2$ для рівнів значимості $P=0,05$ та $P=0,01$:

$$\chi_{кр}^2 (0,05)=7,815 \quad \chi_{кр}^2 (0,01)=11,345$$

Результати статистичної перевірки даних на констатувальному етапі педагогічного експерименту відображено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Результати статистичної перевірки
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

<i>Критерії</i>	<i>Значення $\chi^2_{емп}$</i>	<i>$\chi^2_{крит}$</i>	
		<i>P=0,05</i>	<i>P=0,01</i>
<i>Мотиваційний</i>	0,294758	7,815	11,345
<i>Когнітивний</i>	0,125208		
<i>Рефлексивний</i>	0,200684		
<i>Комунікативний</i>	0,143853		
Загальний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів	0,094939		

Таким чином $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2(0,05)$, а відтак можна приймати нуль-гіпотезу про те, що початковий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання респондентів контрольних і експериментальних груп суттєво не відрізняється.

Як засвідчили результати експерименту на рівні значущості 0,01 та 0,05 між групами, що брали участь в експерименті, немає статистично істотних відмінностей у рівні готовності. Це спонукає до висновку, що контингент студентів контрольної й експериментальної груп є рівноцінним, а також унеможливорює вплив чинника успішності на надійність і достовірність результатів формувального експерименту.

Таким чином, на констатувальному етапі експерименту було виконано низку важливих завдань. Зокрема, здійснено розподіл студентів на КГ та ЕГ; обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Крім того, було розроблено діагностичний інструментарій, проведено діагностичний зріз, а також здійснено аналіз та інтерпретацію отриманих даних.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано (таблиця 3.5), що: високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання зафіксовано у 5,49% осіб КГ та 5,95% осіб ЕГ; достатній рівень – у 31,09 % студентів КГ та 31,55% студентів ЕГ; задовільний рівень – у 35,98 % респондентів КГ та 34,52% респондентів ЕГ; низький рівень – у 27,44% респондентів КГ та 27,98 респондентів ЕГ.

Відтак, у результаті констатувального етапу експерименту ми дійшли таких висновків:

- розроблені на основі теоретичного аналізу, компоненти, критерії та показники, використані методи дослідження є інформативними щодо готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання;

- кількісні значення показників готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання засвідчили, що традиційні форми та методи підготовки майбутніх учителів початкової школи недостатньо сприяють їхньому формуванню;
- результати дослідження відображають реальний стан досліджуваної проблеми у практиці закладів вищої освіти, уможлиблюють апробацію на формувальному етапі педагогічного експерименту педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Наступним етапом проведення педагогічного експерименту був формувальний етап, на якому в освітній процес впроваджувалася структурно-функціональна модель та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

3.3 Аналіз і результати формувального етапу педагогічного експерименту

Результати констатувального експерименту обумовили хід формувального (2022–2023 рр.). Кількісний склад студентів та викладачів залишився без змін. Формувальний експеримент передбачав перевірку педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

На етапі формувального експерименту перевірено гіпотезу, з'ясовано ефективність концепції, структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, обґрунтовано виокремлені педагогічні умови.

В межах усіх форм організації освітнього процесу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в експериментальному дослідженні використовувалась велика кількість методів навчання, як традиційних, так і інноваційних. Відтак, постає необхідність аналізу тих методів, що сприятимуть

ефективному формуванню готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів відповідно до структури досліджуваного феномена, мети й завдань дослідження, а також визначених педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Для формування мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності (мотиваційний критерій) використовували: розповідь викладача про особливості професії вчителя початкової школи, про видатних педагогів минулого й сучасності; читання студентами спеціальної мотиваційної (психологічної, педагогічної, культурологічної) літератури; обговорення з ними цікавого педагогічного досвіду; спостереження за роботою учителів; фіксація й аналіз особливостей їхнього педагогічного стилю; проведення паралелей з власним педагогічним досвідом, здобутим під час педагогічної практики; перегляд заздалегідь підготовлених відеоматеріалів (відеозаписів уроків і виховних заходів, кінофільмів, відеозаписів театральних вистав, виступів відомих танцювальних і хорових колективів та сольних виконавців, майстер-класів митців та педагогів); бесіди, спрямовані на визначення студентами мотивів власної освітньої й майбутньої педагогічної діяльності тощо.

У зазначеному контексті особливого значення набувають і методи, спрямовані на вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкової школи шляхом побудови особистісної, індивідуальної траєкторії навчальної і професійної діяльності.

Методи, що спрямовані на формування когнітивно-діяльнісного компонента досліджуваного феномена (когнітивний критерій), передбачали залучення студентів до критичного огляду педагогічної й методичної літератури з питань інклюзивної освіти школярів, формування психологічних, педагогічних та методичних знань, пов'язаних з роботою в умовах інклюзивного навчання учнів.

Психологічні знання пов'язані з індивідуальними й віковими особливостями розвитку учнів початкової школи, з вивченням особливостей функціонування різних психічних процесів: уваги, образної пам'яті, творчої уяви, сприймання тощо. Педагогічні знання – це обізнаність стосовно основних категорій педагогічної науки, знання щодо принципів, форм, методів, засобів навчання. Методичні знання безпосередньо пов'язані із практичними аспектами викладання різноманітних дисциплін у початкових класах в умовах інклюзивного навчання.

Засвоєння знань відбувається шляхом опрацювання різноманітних підручників, навчальних посібників, словників; пошуку в інтернет-мережі цікавої та корисної інформації, безпосередньо необхідної студентам та опосередковано – учням. Окрім того, закріплення знань відбувається за допомогою термінологічних вправ, установлення логічних зв'язків і відношень між різними поняттями та інформацією, виконання тестових завдань, складання термінологічного мінімуму.

Формування рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх учителів (рефлексивний критерій) здійснювалося з використанням таких методів і прийомів навчання: формування методичного портфоліо (складання планів-конспектів уроків і виховних заходів, наочних матеріалів).

Ще одним ефективним методом навчання є навчальні ігри, які використовують переважно на заняттях з методики навчання для імітації реальної професійно-педагогічної діяльності на посаді вчителя початкових класів. Навчальні ігри зазвичай мають інтерактивний характер, організовуються згідно із запропонованим викладачем алгоритмом, проте можуть мати для студентів і самостійний характер.

Також використано нові освітні інформаційні технології, які сприяють осучасненню методів демонстрації навчальних досягнень студентів чи учнів. До них можна віднести застосування в роботі мультимедійних технологій, Інтернет-ресурсів, електронних енциклопедій та програм з відповідних предметних галузей. Використання електронних курсів для репрезентації навчальних

матеріалів створює широкі можливості для підвищення ефективності освітнього процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також для їхньої ефективної професійної діяльності.

Методи, що спрямовані на формування комунікативно-розвивального компонента готовності (комунікативний критерій) забезпечують формування в майбутніх учителів початкових класів здатності ефективно співпрацювати в команді, налагоджувати міцні зв'язки з учнями та їхніми батьками, на високому рівні вирішувати конфліктні ситуації, виявляти та розвивати повагу до різноманітності. Ці методи загалом спрямовані на активізацію аналітичних дій студентів, фіксацію поточних результатів самостійної роботи.

Для цього використовували такі методи навчання: написання саморецензій, фіксація результатів самостійної роботи, складання оцінювальних анотацій, аналізів-звітів про проведені уроки та заходи в школі під час педагогічної практики, самостійне обрання тем курсових і кваліфікаційних робіт для самовизначення науково-дослідницьких інтересів. Також важливу роль відіграють проблемно-рефлексивний діалог і полілог, рефлексивно-ділова гра, а також позиційна дискусія.

Важливого значення в цьому процесі набуває активізація самостійної оцінювальної роботи студентів шляхом спонукання їх до висловлення власної думки, написання відгуків, виконання завдань на порівняння, створення бази рецензій, відгуків, аналітичних есе, презентацій тощо.

Системне застосування спеціально відібраних форм, методів і прийомів під час опанування дисциплін соціогуманітарного і професійно-практичного блоків навчальних дисциплін забезпечило цілісність процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів загалом і формування їхньої готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

У ході формувального етапу експерименту було перевірено ефективність виокремлених нами педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності

майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Слід зауважити, що низка реалізованих та впроваджених заходів щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів враховує зміст та забезпечує втілення в освітній процес розроблених та обґрунтованих педагогічних умов цього процесу.

Так, впровадженням запропонованих заходів в освітній процес була забезпечена реалізація кожної з чотирьох педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Реалізація першої умови – *формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів* – передбачала формування мотивації до навчання та професійного самовдосконалення.

Упровадження цієї педагогічної умови здійснювалося за рахунок організації заходів, здатних мотивувати студентів спеціальності «Початкова освіта» до роботи в інклюзивному навчальному середовищі, а саме:

За участі фахівців Закарпатського угорського товариства фахівців з психічного здоров'я, проводились тренінги різної тематики для здобувачів освіти. Особлива увага при організації заходу приділяється питанням, пов'язаним з особливими освітніми потребами, інклюзією, педагогічною та психологічною підтримкою учасників освітнього процесу, а також соціальній інклюзії. Окрім тренінгів, студентам також пропонуються заняття з арттерапії, які спрямовані як на розвиток творчих здібностей, так і самовираження та емоційну рівновагу. Проводилися інформаційні заходи до Всесвітнього дня людей із синдромом Дауна та Всесвітнього дня поширення інформації про проблему аутизму. За участі відповідних фахівців організовувалися як групові, так і індивідуальні заняття для дітей, а також проводяться зустрічі для батьків дітей з особливими освітніми

потребами, де вони можуть обмінюватися досвідом, отримувати психологічну підтримку та взаємодопомогу.

Окрім участі у розвиткових заняттях, студентів активно залучають до підсумкових обговорень після завершення занять. Під час обговорень студенти мають можливість не лише спостерігати за роботою фахівців, але й висловити свою думку щодо рівня розвитку учнів, пропонувати власні ідеї щодо застосування нових методик навчання. Участь в таких обговореннях сприяє формуванню навичок командної роботи в реальному часі, дозволяючи студентам інтегруватися в процес співпраці з іншими спеціалістами, адаптуючи свої знання до конкретних педагогічних ситуацій.

Реалізація другої педагогічної умови – *оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів* – передбачала внесення зміни у зміст робочих програм з освітніх компонентів, що здійснюють підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, педагогічної практики, застосування інноваційних технологій навчання, поєднання різноманітних форм і способів оцінки навчання з урахуванням особливостей інклюзивного навчання. Для поглиблення фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів автором розроблено спецкурс «*Основи інклюзивного навчання*»

У процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії поєднували традиційні методи навчання (розповідь, лекція, бесіда, дискусія, доповідь, демонстрацію, практичні методи) з інноваційними (проектне навчання, кейс-метод, «мозковий штурм», ігрові, проблемного навчання, тренінги, з використанням мультимедійних засобів тощо). У підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів використано низку інноваційних методів та технологій, які сприяють ефективній професійній підготовці. Серед них: інтерактивні технології, групова навчальна діяльність, проєктна діяльність, використання ІКТ.

Серед інтерактивних технологій, які активно застосовувалися у підготовці майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, важливе місце займають тренінги. Тренінг є інтерактивною формою навчання, яка включає виконання практичних вправ і моделювання ситуацій, кінцевою метою яких є розвиток професійних вмінь та навичок. У процесі підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» було проведено ряд тренінгів на тему «Інклюзивна школа – доступне та комфортне середовище». Іншим тренінговим заняттям був тренінг на тему «Мої умови співпраці з асистентом (асистентом педагога, асистентом дитини)».

Прикладом застосування кейс-методу у підготовці вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ми запропонували розгляд проблемної ситуації «Створення ситуації успіху учня з ООП». Студентам запропонували кейс з конкретним описом ситуації з життя дитини з ООП, у якої діагностований РДА та спостерігаються труднощі комунікації з однолітками та адаптації до навчального процесу.

Реалізація третьої педагогічної умови *розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»* – передбачала застосування у процесі удосконалення професійних компетентностей та навичок майбутніх вчителів початкових класів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання, ми вирішили реалізувати за допомогою інтерактивної технології «World Cafe» або «Світове кафе». Ця методика імітує невимушену атмосферу кав'ярні, де за столом збираються 4-5 учасників разом із «господарем» столу. «Господар» пропонує тему для обговорення, яку всі учасники активно розглядають.

Здобувачі спеціальності Початкова освіта долучалися до інтерактивної технології «World Cafe» в рамках вибіркової дисципліни «World cafe у педагогічній практиці». Серед тем, які обговорювалися за допомогою інтерактивної технології «Світове кафе» – «Комфортний заклад освіти, який він?».

«Емоційне благополуччя учнів: створення підтримуючого середовища, яке сприяє психологічному комфорту та емоційній стабільності учнів», «SWOT-аналіз інклюзивного середовища», «Боротьба з булінгом: розробка ефективних стратегій для запобігання та реагування на булінг у шкільному середовищі», «Партнерство як важлива умова реалізації принципів ефективної співпраці в умовах інклюзії», «Стратегії ефективної співпраці з батьками в інклюзивному освітньому середовищі».

У межах реалізації четвертої педагогічної умови – *розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства* – здійснювалося організаційно-педагогічне забезпечення у межах дисциплін «Основи інклюзивного навчання» (проводилися рольові ігри: «Вчитель-батьки учня з ООП», «Вчитель-батьки учнів з нормотиповим розвитком» та «Вчитель-всі батьки класу»), «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності» (Додаток В, Додаток Г) а також вибіркової дисципліни «Педагогіка партнерства» (здобувачі розробляють теми та програми для індивідуальних форм співпраці з батьками, а також групових форм, залежно від обраних учасниками варіантів).

Крім традиційних методів роботи з батьками, студентам пропонувалися варіанти нетрадиційних педагогічних технологій. Працюючи в групах, здобувачі розробляють сценарії сімейних свят. Наприклад, у позаурочний час навесні або восени студенти запропонували провести захід під назвою «День спортивної сім'ї». Програма заходу передбачає веселі спортивні ігри та змагання, в яких братимуть участь як батьки, так і діти, що сприятиме спілкуванню між дорослими та розвитку соціальних навичок дітей.

Перейдімо до аналізу результатів формувального етапу експерименту – діагностики рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. згідно виокремлених критеріїв. Діагностичний інструментарій залишився без змін.

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів після формувального етапу педагогічного експерименту за *мотиваційним* критерієм представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за *мотиваційним* критерієм (після експерименту)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	38	23,17	20	11,90
Задовільний	51	31,10	41	24,40
Достатній	63	38,41	73	43,45
Високий	12	7,32	34	20,25
Всього	164	100	168	100

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів після формувального етапу педагогічного експерименту за *когнітивним* критерієм представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за *когнітивним* критерієм (після експерименту)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	36	21,95	21	12,50
Задовільний	53	32,32	43	25,60
Достатній	61	37,19	72	42,86
Високий	14	8,54	32	19,04
Всього	164	100	168	100

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів після формувального етапу педагогічного експерименту за *рефлексивним* критерієм представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за *рефлексивним* критерієм (після експерименту)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	37	22,56	18	10,71
Задовільний	49	29,88	42	25,00
Достатній	64	39,02	73	43,45
Високий	14	8,54	35	20,84
Всього	164	100	168	100

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів після формувального етапу педагогічного експерименту за *комунікативним* критерієм представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за *комунікативним* критерієм (після експерименту)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	37	22,56	19	11,31
Задовільний	47	28,66	42	25,00
Достатній	64	39,02	74	44,04
Високий	16	9,76	33	19,65
Всього	164	100	168	100

Результати діагностики загального рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів подано у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання (після експерименту)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	37	22,56	20	11,90
Задовільний	50	30,49	42	25,00
Достатній	63	38,41	73	43,45
Високий	14	8,54	33	19,65
Всього	164	100	168	100

Узагальнені дані констатувального і формувального етапів експериментального дослідження щодо рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання в експериментальній та контрольній групах на початку й після експерименту представлено в табл. 3.12 та 3.13.

Отримані результати свідчать, що за мотиваційним критерієм високий рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів у студентів КГ зріс на 1,83%, у той час як в ЕГ зріс на 13,71%; достатній рівень у студентів КГ зріс на 6,71%, у той час як в ЕГ зріс на 11,90%; задовільний рівень у студентів КГ знизився на 4,88%, у той час як в ЕГ знизився на 9,53%; низький рівень у студентів КГ знизився на 3,66%, у той час як в ЕГ знизився на 16,08%.

За когнітивним критерієм високий рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів у студентів КГ зріс на 2,45%, у той час як в ЕГ зріс на 13,09%; достатній рівень у студентів КГ зріс на 6,70%, у той час як в ЕГ зріс на 10,72%; задовільний рівень у студентів КГ знизився на 3,05%, у той час як в ЕГ

знизився на 9,52%; низький рівень у студентів КГ знизився на 6,10%, у той час як в ЕГ знизився на 14,29%.

Таблиця 3.12

Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за результатами дослідно-експериментальної роботи

Критерії	Рівні готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання															
	Низький				Задовільний				Достатній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Мотиваційний	47	20	44	38	57	41	59	51	53	73	52	63	11	34	9	12
	27,98	11,90	26,83	23,17	33,93	24,40	35,98	31,10	31,55	43,45	31,70	38,41	6,54	20,25	5,49	7,32
Когнітивний	45	21	46	36	59	43	58	53	54	72	50	61	10	32	10	14
	26,79	12,50	28,05	21,95	35,12	25,60	35,37	32,32	32,14	42,86	30,49	37,19	5,95	19,04	6,09	8,54
Рефлексивний	46	18	47	37	58	42	58	49	55	73	50	64	9	35	9	14
	27,38	10,71	28,65	22,56	34,52	25,00	35,37	29,88	32,74	43,45	30,49	39,02	5,36	20,84	5,49	8,54
Комунікативний	48	19	44	37	59	42	60	47	52	74	51	64	9	33	9	16
	28,57	11,31	26,83	22,56	35,15	25,00	36,59	28,66	30,95	44,04	31,09	39,02	5,36	19,65	5,49	9,76

За рефлексивним критерієм високий рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів у студентів КГ зріс на 3,05%, у той час як в ЕГ зріс на 15,48%; достатній рівень у студентів КГ зріс на 8,53%, у той час як в ЕГ зріс на 10,71%; задовільний рівень у студентів КГ знизився на 5,49%, у той час як в ЕГ знизився на 9,52%; низький рівень у студентів КГ знизився на 6,09%, у той час як в ЕГ знизився на 16,67%.

За комунікативним критерієм високий рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів у студентів КГ зріс на 4,27%, у той час як в ЕГ зріс на 14,29%; достатній рівень у студентів КГ зріс на 7,93%, у той час як в ЕГ зріс на 13,09%; задовільний рівень у студентів КГ знизився на 7,93%, у той час як в ЕГ знизився на 10,15%; низький рівень у студентів КГ знизився на 4,27%, у той час як в ЕГ знизився на 17,26%.

Таблиця 3.13

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за результатами дослідно-експериментальної роботи

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності та кількість студентів (КС)							
		Низький		Задовільний		Достатній		Високий	
		КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%
КГ (164)	Констатувальний	45	27,44	59	35,98	51	31,09	9	5,49
	Формувальний	37	22,56	50	30,49	63	38,41	14	8,54
ЕГ (168)	Констатувальний	47	27,98	58	34,52	53	31,55	10	5,95
	Формувальний	20	11,90	42	25,00	73	43,45	33	19,65

Слід наголосити, що досить значні показники приросту середнього та задовільного рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання у КГ свідчать, що опосередковане формування готовності при традиційній підготовці майбутніх учителів теж дає свої позитивні результати, адже інклюзивна складова професійної підготовки майбутніх учителів має місце при вивченні ряду дисциплін, про що йшлося у першому розділі дисертації.

Результати дослідницько–експериментальної роботи засвідчили, що згідно з встановленими рівнями готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 13,70% (від 5,95% до 19,65%), а в КГ збільшилася лише на 3,05% (від 5,49 до 8,54%). Кількість студентів, які мають достатній рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в ЕГ збільшилася на 11,90% (від 31,55% до 43,45%), в КГ – збільшилася на 7,32% (від 31,09 до 38,41%). Кількість студентів, які мають задовільний рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в ЕГ зменшилася на 9,52% (від 34,52% до 25,00%), в КГ – зменшилася на 5,49% (від 35,98 до 30,49%). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ

кількість студентів зменшилася на 16,08% (від 27,98% до 11,90%), в КГ – лише на 4,88% (від 27,44% до 22,56%).

Зведені дані динаміки розподілу студентів за рівнями готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання до і після експерименту в експериментальній і контрольній групах відображено на рис. 3.5.

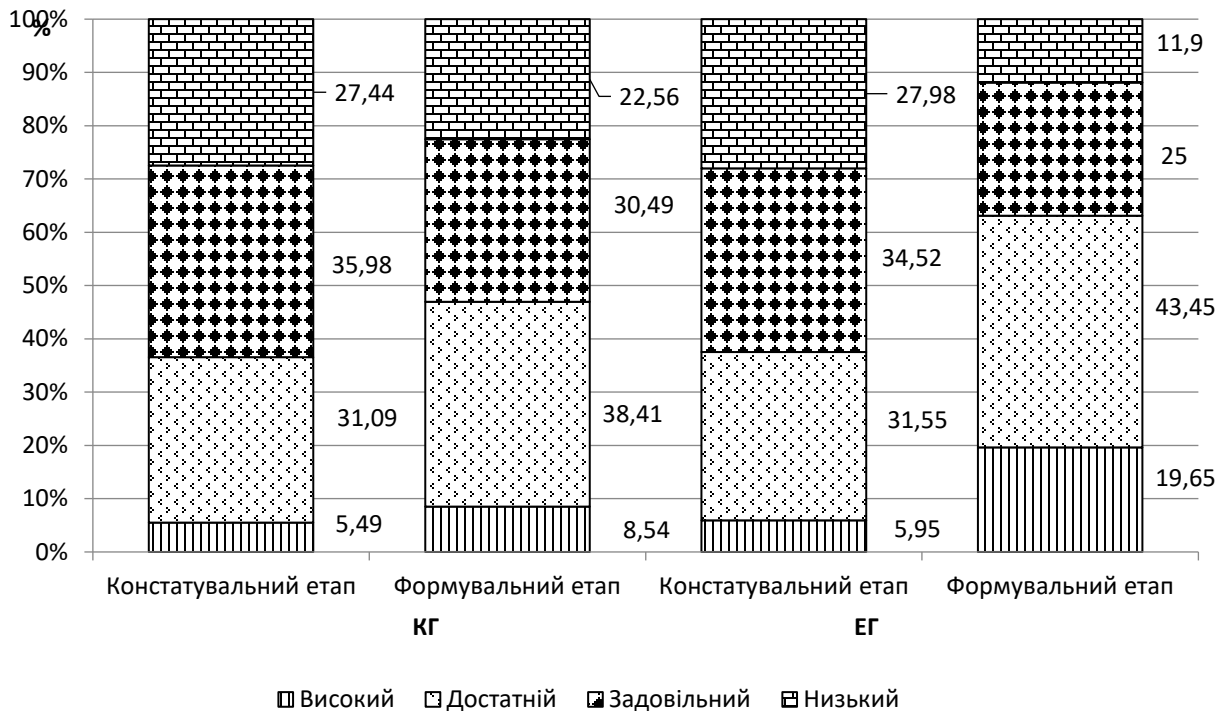


Рис. 3.5. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за результатами дослідно-експериментальної роботи

Для перевірки достовірності отриманих під час формувального етапу педагогічного експерименту результатів дослідження проведено статистичний аналіз методами статистичної обробки (непараметричний критерій Пірсона χ^2) експериментальних даних для з'ясування того факту, що різниця показників у ЕГ та КГ є суттєвою, тобто наслідком впровадження обґрунтованих педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, а не впливом випадкових факторів. Отже, нульова гіпотеза H_0 : експериментальна та

контрольна вибірки за рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів за досліджуваним критерієм χ^2 однорідні; альтернативна гіпотеза H_1 : експериментальна та контрольна вибірки різні за рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання за досліджуваним критерієм χ^2 .

Зведена таблиця 3.14 статистичної обробки експериментальних даних за непараметричним критерієм Пірсона χ^2 фіксує результати здійсненої статистичної перевірки формульованого етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 3.14

**Результати статистичної перевірки
(формульованний етап педагогічного експерименту)**

<i>Критерії</i>	<i>Значення $\chi^2_{емп}$</i>	<i>$\chi^2_{крит}$</i>	
		<i>P=0,05</i>	<i>P=0,01</i>
<i>Мотиваційний</i>	17,8846	7,815	11,345
<i>Когнітивний</i>	12,8960		
<i>Рефлексивний</i>	16,6476		
<i>Комунікативний</i>	12,6429		
Загальний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання	14,1358		
<i>Висновок: $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$, H_0 відхилено, H_1 підтверджено</i>			

Таким чином, отримані результати значимі на рівні 5% ($\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$), тому нуль-гіпотеза відхиляється і на високому рівні значимості приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів у респондентів контрольних і експериментальних груп суттєво відрізняється, що свідчить про результативність застосування педагогічних новацій.

Аналізуючи результати досліджень ми дійшли висновку, що обґрунтовані нами педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання є ефективними, так як відбулися позитивні зміни особистісних характеристик, здатностей, ціннісних і мотиваційних орієнтирів майбутніх учителів початкової школи, забезпечується їх ефективна професійна підготовка, як важливий чинник професійної успішності сучасної особистості. Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів і дають підстави стверджувати, що мета дослідження досягнута, визначені завдання виконані.

Висновки до третього розділу

Дослідницько-експериментальну роботу проведено на базі Мукачівського державного університету, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II впродовж 2021 – 2024 рр. Дослідження охоплювало три взаємопов'язані етапи науково-педагогічного пошуку: константувальний, формувальний, узагальнювальний. До експерименту залучено 348 осіб, із них: 16 викладачів (експертів) та 332 студенти, із яких були сформовані контрольна (КГ – 164 студенти) та експериментальна (ЕГ – 168 студентів) групи.

На констатувальному етапі (2021 – 2022 рр.) експерименту вивчено педагогічну, психологічну, методичну літературу, програмно-методичну документацію ЗВО, досвід практичної роботи й окреслено актуальні проблеми. Виявлено й обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; аргументовано компоненти, критерії, показники готовності майбутніх учителів

початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, оцінювання рівнів її розвитку. Розроблено програму дослідно-експериментальної роботи; вивчено особливості процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; перевірено сучасний стан готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів за допомогою комплексу емпіричних методів (спостереження, бесіди, опитування, тестові методики, анкетування, творчі завдання тощо).

Зафіксовано, що на констатувальному етапі переважав достатній (31,02 %) і задовільний (35,84 %) рівні готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання за всіма критеріями. Високий рівень виявлено тільки в 5,42 % майбутніх учителів початкової школи. Кількісний та якісний аналіз отриманих діагностичних даних послугував підставою для висновку про доцільність упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання та став підґрунтям для планування і проведення формувального етапу експерименту.

На формувальному етапі експерименту (2022 – 2023 рр.) розроблено методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; виявлено, упроваджено й експериментально перевірено педагогічні умови та модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. В ЕГ навчальний процес організовано як цілісну систему за впровадження педагогічних умов та активного застосування на практичних заняттях сучасних інноваційних технологій навчання, у КГ – за традиційною методикою.

За допомогою методів спостереження, інтерв'ю, аналізу, методу експертного оцінювання, математичної статистики визначено рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Отримані дані порівняно з результатами констатувального етапу експерименту. З'ясовано динаміку формування компонентів готовності за

диференційованими рівнями, відповідно до *мотиваційного, когнітивного, рефлексивного, комунікативного* критеріїв. Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що, згідно з рівнями готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 13,70 %, у КГ зросла лише на 3,05 %. Чисельність студентів, які мають достатній рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, в ЕГ збільшилася на 11,90 %, у КГ – зросла на 7,32 %. Кількість студентів, які мають задовільний рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, в ЕГ зменшилася на 9,52 %, у КГ – на 5,49 %. Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилася на 16,08 %, у КГ – лише на 4,88 %).

На узагальнювальному етапі (2024 р.) експерименту проведено комплексний аналіз результатів експериментального дослідження, виконано систематизацію та статистичне оброблення емпіричних даних, перевірено результати формувального етапу експерименту, з'ясовано ефективність упровадження педагогічних умов і моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, сформульовано загальні висновки.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, послугувавши підставою для твердження, що мети дослідження досягнуто, окреслені завдання виконано.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: Greba & Knobloch, 2020; Greba & Вайнтраух, 2022; Greba & Гаврилюк, 2023; Greba, 2024.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів наукового пошуку з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів дало змогу зробити відповідні висновки.

1. За результатами аналізу стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці константовано, що низка питань потребує теоретичного осмислення та практичної реалізації. Важливість розв'язання цієї проблеми визначається необхідністю удосконалення системи професійної підготовки педагогів, зокрема вчителів початкової школи. Сучасна освіта вимагає впровадження системного підходу, який передбачає тривалі програми навчання, орієнтовані на формування ключових компетентностей і практичних умінь для ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладів освіти. Інклюзія в освіті набула надзвичайної актуальності в сучасному суспільстві, проте відкритими є питання підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно виконувати завдання інклюзивної освіти в умовах постійних змін.

Системний аналіз наукових засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів підтвердив, що інклюзивна освіта є важливим аспектом сучасного освітнього процесу. Залучення учнів з особливими освітніми потребами в освітній простір закладів загальної середньої освіти вимагає переосмислення підходів до підготовки майбутніх учителів, з огляду на міжнародний досвід і розвиток національної нормативно-правової бази.

Унаслідок теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури, з'ясовано сутність ключових понять дослідження. Схарактеризовано поліконтекстне трактування понять «інтеграція» та «інклюзія», які є ключовими у сфері освіти та соціальної політики. «Інтеграція» витлумачена як включення осіб з особливими потребами в загальне середовище; «інклюзія» акцентує на створенні

рівних умов для реалізації потенціалу кожної особи. Особливу увагу звернено на поняття, які формують основу філософії інклюзії («інклюзивне освітнє середовище», «індивідуальна програма розвитку», «освіта для всіх», «соціальна інклюзія»), їх інтерпретація важлива для розроблення ефективних стратегій реалізації інклюзивної освіти.

2. Вивчено міжнародний досвід правового врегулювання інклюзивної освіти на прикладі передових країн Європи (Бельгія, Австрія, Фінляндія, Швеція, Іспанія, Італія, Великобританія, Німеччина). Виокремлено загальні тенденції та моделі інклюзії, що охоплюють залучення батьків до освітнього процесу, психолого-педагогічну підтримку дітей з ООП, індивідуалізацію навчання, розроблення індивідуальних програм розвитку та підготовку кваліфікованих педагогів.

Проаналізовано нормативно-правову базу, що регулює розвиток і дотримання вимог забезпечення рівності прав кожного на освіту в Україні. Держава активно інтегрує міжнародні принципи інклюзії через ухвалення конвенцій, договорів та актів, які спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх, визнання індивідуальних особливостей осіб з ООП та створення умов для їхньої соціалізації.

3. Структура готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів містить *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, комунікативно-розвивальний компоненти*, які забезпечують умотивованість і цілеспрямованість, ефективність та результативність дій щодо досягнення поставленої мети і виконання професійних завдань. Відповідно до компонентів, обґрунтовано такі критерії: *мотиваційний* (позитивне ставлення, розуміння цінностей та стійка мотивація майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів), *когнітивний* (глибоке та системне засвоєння загальнопедагогічних і спеціальних знань та навичок), *рефлексивний* (здатність майбутніх педагогів до самооцінювання, прагнення до саморозвитку,

прогнозування результатів власних дій) та комунікативний (здатність майбутнього вчителя початкової школи співпрацювати в команді, налагоджувати тісні зв'язки як з учнями, так і з їхніми батьками, надавати емоційну підтримку всім учасникам освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання).

Виокремлення критеріїв та їхніх показників дало змогу визначити рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів: *високий, достатній, задовільний, низький*. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту більшість студентів перебувала на низькому та задовільному рівнях, що зумовило внесення педагогічних коректив в освітній процес, зокрема впровадження оптимальних педагогічних умов.

4. На основі вивчення теоретичних положень, результатів експериментальних досліджень виявлено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів: формування позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з врахуванням потреб інклюзивного навчання учнів; розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів початкової школи засобами техніки «World Cafe»; розвиток практичних навичок майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства. Ефективність запропонованих і реалізованих у процесі дослідницько-експериментальної роботи педагогічних умов верифіковано на основі розробленої структурно-функціональної моделі. Модель відображає процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, складається із взаємопов'язаних блоків: цільового, змістового, процесуального та результативного.

Результати дослідницько–експериментальної роботи засвідчили, що згідно з встановленими рівнями готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 13,70% (від 5,95% до 19,65%), а в КГ збільшилася лише на 3,05% (від 5,49 до 8,54%). Кількість студентів, які мають достатній рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в ЕГ збільшилася на 11,90% (від 31,55% до 43,45%), в КГ – збільшилася на 7,32% (від 31,09 до 38,41%). Кількість студентів, які мають задовільний рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в ЕГ зменшилася на 9,52% (від 34,52% до 25,00%), в КГ – зменшилася на 5,49% (від 35,98 до 30,49%). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилася на 16,08% (від 27,98% до 11,90%), в КГ – лише на 4,88% (від 27,44% до 22,56%). Вірогідність результатів проведеної дослідницько-експериментальної роботи й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 . Результати обчислення підтвердили достовірність проведеного експерименту, засвідчили позитивну динаміку рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

5. Розроблено й упроваджено в освітній процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи авторські курси «Особливі люди та їх відображення в ЗМІ», «World cafe у педагогічній практиці»; розроблено й удосконалено навчально-методичне забезпечення дисциплін «Основи інклюзивного навчання», «Педагогічні технології в початковій школі»; тренінги на тему «Інклюзивна школа – доступне та комфортне середовище», «Мої умови співпраці з асистентом (асистентом педагога, асистентом дитини)»; рольові ігри «Діалог підтримки: перші кроки розвитку», «Педагогічний консилиум» та ін.; розроблено інтерактивні завдання на платформах «LearningApps», «Canva», «Wordwall», «Kahoot» тощо.

Проведене педагогічне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, пов'язаної з підготовкою майбутніх учителів початкової школи до роботи в

умовах інклюзивного навчання учнів. Подальшого вивчення потребує розроблення та впровадження моделей ефективної співпраці між учителями й асистентами педагога, а також корекційними педагогами. Донині актуалізовані проблеми вдосконалення педагогічної практики, розроблення стратегій підвищення мотивації до самоосвітньої діяльності педагогів з ефективною організації освітньої інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева, Г. М. (2012). Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки / Бердян. держ. пед. ун-т; редкол.: Богданов І. Т. та ін. Бердянськ: БДПУ. № 2. С. 9–14.*
2. Альохіна, С. (2011). *Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження.* Взято з: <http://www.twirpx.com/file/974948>
3. Андрощук, І.В. (2024). Сутність та потенційні можливості командної роботи у підготовці майбутніх педагогів «*Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*» № 11(45) 2024. С. 121-131. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-121-131](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-121-131)
4. Андрощук, І.В., Андрощук І.П. & Григорук П.М. (2024). Методична підготовка майбутніх учителів у контексті сучасних вимог. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. Випуск № 4(38). С. 56-67. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-56-67](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-56-67)
5. Арендарук, А.О. (2015). Особливості модернізації системи спеціальної освіти в країнах Західної Європи та США. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 5-11.
6. Ашиток, Н. (2015). Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, (33), 4-11.
7. Барбінова, А. (2021). Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Український Педагогічний журнал*, (1), 58–64. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-58-64>
8. Бевзюк, М. (2018). Передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник*

Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. 89-92.

9. Бевзюк, М. С. (2021). Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання як педагогічна проблема. *Publishing Hause „Baltija Publishing”*. 76-93. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-5>

10. Безлюдна, Н. В. & Дудник, Н. В. (2023). Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до впровадження інклюзивної освіти в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*, (20). Взято з: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/448>

11. Безпалько, О. В., & Комар, І. М. (2014). Нормативне забезпечення права на освіту дітей з обмеженими функціональними можливостями у Великій Британії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (115), 29-31.

12. Берегова, М.І. (2020). Особливості організації інклюзивної освіти у країнах Європи та України. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education» №2(35)*. 33-36.

13. Біда, О., Чичук, А., & Гуттерер, Є. (2023). Модернізація фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 5*. 8-13.

14. Біда, О.А., Гуттерер, Є. В. & Гребя І. З. (2023). Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 4*. 12-18.

15. Біда, О.А., Депчинська, І. А., Кучай, Т.П., Орос, І.І., Гребя, І.З., Гуттерер, Є.В., Поллої, К.Д. & Якоб, Е.А. (2019). Програма вступного випробування «Педагогіка і методика початкового навчання» для вступників на навчання за освітнім ступенем магістр «Початкова освіта». Взято з:

<https://kmf.uz.ua/hu/hivatalos-dokumentumok/felveteli-2019/magiszteri-szint-irasbeli-felveteli-tematikaja-es-mintafeladatai/>

16. Бідюк, Н. М. & Третько, В. В. (2022). Розвиток психолого-педагогічної компетентності магістрантів засобами тренінгових технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 5 (119), 79–88.

17. Бідюк, Н., & Ратушняк, Н. (2022). Шведський досвід професійної підготовки вчителів в контексті освітніх реформ в Україні. *Comparative Professional Pedagogy*, 12(2), 45-53.

18. Бобро, А. А., Бобро, Л. В., Дубровська, Л. О., & Мовчан, В. О. (2019). Готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психолого-педагогічні науки*. № 2. 104-112. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2019-PP-2-104-112>

19. Бовкуш, К. П. (2015). Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (4), 3-9.

20. Бовкуш, К. П. (2015). Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (6), 67-74.

21. Бойчук, Ю.Д., Бородіна, О.С. & Микитюк, О.М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія*. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.

22. Бондар, В. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, (3), 10-14.

23. Бондар, К. & Шестопалова, О. (2019). *Теорія і практика інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник*. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг».

24. Боснюк, В. Д. (2020). *Математичні методи в психології: Курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ.

25. Буйняк, М.Г. (2019). *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Кам'янець-Подільський.
26. Букіна, Д. (2023). Інклюзивна освіта та взаємодія з командою психолого-педагогічного супроводу. *Історичний досвід і сучасність: матеріали XXIX наукової конференції здобувачів вищої освіти*. Вип. 45. 19-24.
27. Бусел, В.Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун. Взято з: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
28. Васильєва, Г.І. (2021). *Формування методичної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
29. Василюк, А. (2022). Про інклюзивну компетентність вчителя. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю*. 28-30.
30. Васютіна, Т. (2024). Роль формальної та неформальної освіти у підготовці майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Наука і техніка сьогодні*. 73 (1), 491 – 500. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12\(40\)-491-500](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-491-500)
31. Васютіна, Т.М., Золотаренко, Т.О. (2024). Європейський досвід фахової підготовки майбутніх педагогів до волонтерської діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, О.А. Біда, Н.І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код», 10, 18 - 24. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.014

32. Вербенець, А.А. (2016). Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць: Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 51 (104). 90-98.
33. Вознюк, О.М. (2017). Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти. *Житомирщина педагогічна № 4 (8)*. Взято з: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf
34. Возняк, Л. (2020). Організація уроків у початковій школі з використанням методу вивчення ситуацій. *Молодий вчений*, (10 (86)), 113-116.
35. Волкова, К. (2017). Сутність та критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (3), 156-165.
36. Воловик, М. П. (2010). *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці: монографія*. Хмельницький: ХГПА.
37. Гаркуша, С. В. (2013). Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, (110), 198-201.
38. Гаркуша, С.В. (2019). *Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях*. Навчально-методичний посібник для аспірантів. Чернігів.
39. Гермак, О. Л. (2017). Комплексний підхід до визначення суті поняття педагогічні умови використання електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх електромонтерів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, (13), 11-15.
40. Глухов, І. Г. & Шмоніна, Т. А. (2011). Сучасні підходи до розуміння поняття “педагогічні умови”. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 1(59), 65-69.

41. Гнатенко, Т. С., & Лисенко, Н. В. (2023). Використання інноваційних технологій навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання. *Health & Education*, (1), 14-21.
42. Головань, М. С. (2011). Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №8 (18) – С. 224-234.
43. Гребя, І. З. & Вайнтраух, Е. Й. (2022). Організація проєктного навчання учнів в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 200*. 192-197. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-192-196>
44. Гребя, І. З. & Гаврилюк, І. Ю. (2023). Булінг та його прояви в освітньому середовищі початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 5*. 95-101. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.095
45. Гребя, І. З. & Керестень, І.І. (2016). Критерії розподілу учнів на медичні групи та диференціація навчання на уроці фізичної культури у початкових класах. *Матеріали Міжнародного симпозиуму «Освіта і здоров'я підрастаючого покоління»*. Київ. 285-292.
46. Гребя, І. З. & Кноблех, Б. (2019). Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában. / Розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти»*. Берегове. 103-111.
47. Гребя, І. З. & Леврінц, М. (2022). Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності: журнал (Серія «Педагогічні науки»)*. Випуск 29. 81-87. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>
48. Гребя, І. З. (2021). *Особливості розвитку системи інклюзивної освіти в Україні*. Oktatási segédanyag./Навчальний посібник. Az Óbudai Egyetem komplex

intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében című projekt keretében. Óbudai Egyetem-II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola./ Міжнародний проєкт Обудайського університету «Комплексний розвиток освітніх установ з метою покращення якості вищої освіти та доступності її здобуття» (EFOP-3.4.3-16-2016-00023).

49. Гребя, І. З. (2022). Реалізація інклюзивної освіти в Бельгії. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи»*. Умань. 50-53.

50. Гребя, І. З. (2024). Взаємодія вчителя та асистента вчителя в інклюзивному середовищі початкової школи. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Випуск 10*. 113-119. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.113

51. Гребя, І.З. & Керестень, І.С. (2017). Проблеми розподілу учнів на медичні групи для здійснення диференційного навчання на уроці фізичної культури у початкових класах. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» Випуск 2*. 61-65.

52. Гура, А. (2018). Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Молодий вчений*, 7 (59), 64-66.

53. Демченко, І. І. (2004). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. дис. д. пед. наук: 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с. 5. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ. 152 с.

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

55. Демченко, І. І. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах*

інклюзивної освіти. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Умань. Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини.

56. Єсікова, І.В. (2024). *Дидактичні умови застосування ікт в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

57. Заблоцька, О. С. (2008). Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. Вип. 39*. 52–56.

58. Замашкіна, О.Д. (2014). *Інклюзивна освіта: методичний супровід забезпечення педагогами-гуманітаріями*. Навчально-методичний посібник. Ізмаїл: Видавництво Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

59. Замша, А. В. (2022). Генеза змісту поняття «особливі освітні потреби». *Publishing Hause „Baltija Publishing”*. 67-80. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-325-5-5>

60. Захарова, Н. М. (2011). Особливості соціально-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів в умовах загальноосвітніх шкіл. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 3(4), 40-49.

61. Захарчук, М. Є. (2015). Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Взято

з:

<http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>

62. Зорочкіна, Т., Байдюк, Н. & Здір, Д. (2024). Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування технології «перевернутого навчання». *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, (1), 63-69.

63. Зязюн, І. (2008). *Філософія педагогічної дії (монографія)*. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

64. Іванашко, О. Є. & Вічалковська, Н. К. (2014). Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. *Збірник наукових праць» Проблеми сучасної психології»,* (24). 328-338.

65. Іванова, О.В. (2019). *Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття)*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.

66. Інчхонська декларація (2015). (Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all). Взято з: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>

67. Ішутіна, О. & Шаповалова, Є. (2018). Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 87-96. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140601>

68. Каплієнко, А.І. (2022). *Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

69. Кас'яненко, О. М. (2017). Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Вип. 56–57. 576-585.

70. Квітко, Н.М., Хренова, В.В. & Захаріна, М.І. (2024). Інклюзивне навчання та зменшення кваліфікаційного розриву в умовах війни. *Академічні візії.* – Львів : ЗВО «Львівський університет бізнесу та права». Вип. 27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10593719>

71. Кириченко, Р. & Колодяжна, А. (2021). Психологічне дослідження навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 13 (58)*. 48-59.
72. Кісіль, З. Р. & Швець, Д. В. (2023). *Мотивація діяльності людини*. Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС.
73. Кіт, Г. Г. & Демченко, О. П. (2020). Готовність майбутнього вчителя до організації творчої навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах НУШ. *Нова українська школа: початок реформ*, 251-255.
74. Класифікатор професій ДК 003:2010. Наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 327 (2010). Взято з: https://zakononline.com.ua/documents/show/454287___755873
75. Клокар, Н. І. (1997). *Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ.
76. Козуля, В. (2020). Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. N5 (184), С. 131 – 136.
77. Колишкін, О. В. (2023). Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*. 68-72.
78. Колупаєва, А. (2014). Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (2), 7-18.
79. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Монографія. (Серія „Інклюзивна освіта”). Київ. «Самміт-Книга».
80. Колупаєва, А. А. (2011). *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання* : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук: МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ: АТОПОЛ. 274 с.

81. Колупаєва, А.А. (2007). *Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади*: Монографія. Київ. Педагогічна думка.

82. Комар, О.А. (2011). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології*. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань.

83. Конституція України (1996). (Україна). Взято з: <https://www.president.gov.ua/ua/documents/constitution/konstituciya-ukrayini-rozdil-ii>

84. Кравець, Н. (2018). Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, (2), 139-146.

85. Кричківська, О.В., Хренова, В.В. & Гончар Н.П. (2022). Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану. *Наука і техніка сьогодні. Наукові перспективи*. №6 (6). – С. 188-198. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6\(6\)-188-197](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6(6)-188-197)

86. Кузьмінський, А. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ. Видав. Знання.

87. Кузьмінський, А.І., Гребя, І.З. & Дзямко, В.Ю. (2021). Роль інформаційних систем в освіті. *Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Світові виклики сучасній освіті»*. Умань. 23-26.

88. Кулі-Іванченко, К.К. (2021). Міжнародні соціальні стандарти прав людини. *Юридичний науковий електронний журнал*, (1), 55-58 <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2021-1/11>

89. Кульбіда, С. (2024). Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (25), 108-123.

90. Кучай, Т. & Кучай. О. (2019). Вивчення досвіду США в сфері інклюзивної освіти. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 178, 40-43.

91. Кучерук, О. (2013). Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Пед. науки. Вип. 121 (1)*. С. 109–112.

92. Лазорчик, І. Б. (2018). Психолого-педагогічні умови підготовки вчителя початкових класів з впровадження інклюзивного навчання в Новій українській школі. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі . матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (26–27 берез. 2018 р., Теребовля) : у 2 ч. / Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України. Київ: Інтерсервіс, С. 52– 56. Взято з: <https://lib.iitta.gov.ua/710549/>*

93. Ленів, З. (2018). Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. *Обрії*, (2), 57-61.

94. Ленів, З. П. (2014). Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. *Рідна школа. № 7*. С. 16–17.

95. Лещенко, О. Г. (2021). Роль громадських організацій у соціальній інклюзії дітей з інвалідністю в Україні. *In Proceedings of the XXV International Scientific and Practical Conference Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. 17-21.

96. Литвин, А. В. (2023). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практич. посібник*. 3-є вид., доп. Львів : ЛДУБЖД.

97. Лорман, Т., Деспелер, Дж. & Харві, Д. (2010). *Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі: практи. посіб.* Пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І.С.
98. Мартинчук, О. В. (2012). Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки*, 8, 10-14.
99. Мартинчук, О.В. (2019). *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ.
100. Масюк, О. М., & Титаренко, Л. І. (2022). Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Освіта збереже Україну: матеріали I Всеукраїнських Прокопенківських читань*, Харків. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6916665>
101. Мележик, О. (2015). Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2014 (презентація моніторингової доповіді). *Вісник НАН України – № 1*. 76–79.
102. Миськів, Л. (2020). До проблеми визначення поняття «інклюзивна освіта». *Підприємництво, господарство і право. № 2*. 220-224. <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2020.2.38>
103. Мороз, М. (2020). Теоретико-методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Нові технології навчання*, 1(93). 151-161.
104. Найда, Ю.М. & Ткаченко, Л.М. (2014). *Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник*. Київ. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
105. Ноздрова, О.П. (2019). Підготовка майбутніх учителів до впровадження інклюзивної освіти в освітній простір Нової української школи.

Інноваційна педагогіка. Вип. 19(2). С. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-10>

106. Озарко, І. & Мельник, О. (2021). Перевернуте навчання як одна з дієвих освітніх технологій у підготовці студентів до ЄВІ з англійської мови онлайн. *Український Педагогічний журнал*, (2), 113-120.

107. Олійник, В.В., Андрощук, І.М., Остапйовська, І.І., Олешко, П.С. & Пріма, Д.А. (2020). Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 75, №1, 212-224.

108. Орос, І. (2019). Концептуальні підходи до освіти дорослих в Україні. *Освітній простір України*, (15), 38-45.

109. Остополець, І., & Варіна, Г. (2021). Особливості застосування «learningapps» в роботі зі студентами педагогічного університету. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (15), 142-149.

110. Пантюк, М., Садова, І., & Ілляш, С. (2022). Готовність педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії як наукова проблема. *Молодь і ринок*, (1/199).

111. Пісняк, В.С. (2023). *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах освітньої інклюзії*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань.

112. Попович, Я. В. (2024). Вплив застосування ігрової навчальної платформи «kahoot!» на ефективність навчального процесу. *Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи»*, 235-238.

113. Порошенко, М. А. (2019). *Інклюзивна освіта: навчальний посібник*. Київ. ТОВ «Агентство «Україна».

114. Потюк, С.В. (2024). *Проблеми формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи засобами інноваційних технологій (кінець XX — початок XXI століття)*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич.

115. Приймак, І. М. (2024). Компетентнісний підхід при вивченні математики в середній школі. *Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи»*, 238-240.

116. Пріма, Р.М., Пріма, Д.А. & Вітюк В.В. (2021). Професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи: сучасні реалії у контексті вимог нової української школи. *Науковий журнал Інноваційна педагогіка, Вип. 32 Том 2*, 208-212.

117. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 (2010). Взято з: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

118. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки. Наказ Міністерства освіти і науки України №855 (2009). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0855290-09#Text>

119. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р. (2009). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-%D1%80#Text>

120. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Постанова Кабінету Міністрів України № 545 (2017). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

121. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України №1224 (2010). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10#Text>

122. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету Міністрів України № 872 (2011). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>

123. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 957 (2021). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

124. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. Постанова Кабінету Міністрів України № 88 (2017). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#Text>

125. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 (2018). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>

126. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ №2736-20 (2020). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

127. Про затвердження Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1205 (2010). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10#Text>

128. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України № 344/2013 (2013). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

129. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 – 384 (2012). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-384736-12#Text>

130. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році. Лист Міністерства освіти і науки України № 6/679-24 (2024). Взято з: <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi>

131. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017). (Україна). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

132. Про права дитини. Конвенція ООН (1995). (Офіційний переклад № 72/14-612-138441 від 16.11.2023) Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

133. Про права людини, Загальна декларація ООН (1948). Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

134. Про права осіб з інвалідністю. Конвенція ООН (2006). (Офіційний переклад № 8006/0/2-23/61 від 19.06.2023) Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

135. Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану. Лист Міністерства освіти і науки України №1/3710 (2022). Взято з: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/

136. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її

реалізації на 2024-2026 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р (2024). Взято з: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92321/

137. Продіус, О. І. (2019). Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*, (4), 86-93.

138. Прядко, Л. О. (2019). Формування професійної готовності педагога закладу загальної середньої освіти до реалізації інклюзивної освіти. *Педагогічні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*, 121-123.

139. Рассказова, О.І. (2012). *Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія*. Харків: ФОП Шейніна О .В.

140. Руденко, В. М. & Руденко, Н. М. (2017). *Математичні методи в психології: підручник*. Київ. Академвидав.

141. Садова, І. (2015). Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (14), 313-318.

142. Садовніков, О. (2024). Особливості покоління альфа в Україні. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. 304-312.

143. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

144. Самойленко, П.В. (2024). *Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний комплект (лекційний матеріал, практичні заняття, тестові завдання для самоконтролю): навчально-методичний посібник*. Чернігів. НУЧК імені Т.Г. Шевченка.

145. Семенова, О. В. (2015). Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*, (3), 299-305.

146. Сидорів, Л.М. & Сидорів, С.М. (2020). *Теорія та методика інклюзивного навчання*. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти. Вид. Кушнір Г.М., Івано-Франківськ.

147. Сидорчук, Н.Г. (2008). Деякі аспекти побудови моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія*. Авт. Кол. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є., Вітвицька С.С., Сидорчук Н.Г., Спірін О.М., Якса Н.В. та ін. Вид. 2-е доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім І.Франка. 51-70.

148. Синьов, В. М., & Шеремет, М. К. (2015). Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (7), 390-396.

149. Синьов, В. М., Шеремет, М. К., Руденко, Л. М., & Шульженко, Д. І. (2016). Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, (7 (2)), 323-344.

150. Сисоєва, С. О. (2015). Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 1-2, 7-14.

151. Скрипка, К.С. (2023). *Управління готовністю керівників закладів загальної освіти до організації інклюзивного навчання в системі методичної роботи*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

152. Скрипник, С. В., & Шкарупа, В. М. (2022). Освітня ефективність впровадження інтерактивної технології «Світове кафе»(the World Café) для здобувачів освіти. *Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи»*. 187-190.

153. Скрипник, Т. В. (2020). Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. *Освітологічний дискус*, 28(1), 118-130.

154. Смеречак, Л. (2024). Інклюзивна компетентність вчителя початкових класів як запорука якості освітнього процесу. *Молодь і ринок*, (2/222), 104-108.

155. Собчук, А. А. (2022). *Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзивної ранньої шкільної освіти в Польщі*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Львівський національний університет імені Івана Франка.

156. Сопівник, Р. & Діра, Н. (2018). Аналіз поняття “педагогічні умови” в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. - № 4 (11), 74-78.

157. Софій, Н. З. (2016). Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (11), 170-175.

158. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність – 013 Початкова освіта. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. Взято з: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>

159. Староста, В. І. (2019). Компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. *Електронний збірник наукових праць ЗОШПО*, 3 (35). Взято з: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29616/1/2019_Starosta_Ukraine_Zaporizza_konfer_2019_3%2835%29.pdf

160. Тарнавська, Н. П. & Аргіропулос, Д. (2021). Інклюзивна освіта в перспективі побудови ефективних дидактичних систем. *Українські студії в європейському контексті: зб. наук. пр.*, 3, 326-330.

161. Ткачук, Г., & Медведєва, М. (2023). ІКТ як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. *Молодь і ринок*, (1/209), 74-80.

162. Томашевська, М. (2017). Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (8), 178-188.

163. Третяк, О. & Краля, Х. (2023). Інклюзія в освіті як ключова парадигма розвитку сучасного суспільства. *Abstracts of XI International Scientific and Practical Conference «Implementation of modern scientific opinions in practice»*. 194-200.

164. Удич, З. І. (2016). Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука*, 416-417.

165. Універсальний словник-енциклопедія. Взято з: <https://1684.slovaronline.com/search?s=%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0>

166. Федорчук, В. В. & Аліксійчук, О. С. (2021). Проектні технології у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (30), 367-383.

167. Феллег, А. Л. & Швардак, М. В. (2016). Кейс як ефективний метод професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи. *Збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених і студентів «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі»*. 98-99.

168. Фенцик, О. М. & Василяйко, М. І. (2020). Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної комунікації. *Збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених і студентів «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі»*. 195-197.

169. Ферт, О. & Баранович, Ю. (2019). Особливості інклюзивного освітнього процесу в Україні та Іспанії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Випуск 34*. 229-242.

170. Фіголь, Н. & Олійник, Г. М. (2022). Інклюзивна освіта у новій українській школі. *In «Сучасний стан та перспективи розвитку освіти: теорія, практика, інновації»* за заг. редакцією Т. В. Новак. Кременець: ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка. 97 с.

171. Фіголь, Н. А. (2022). Інклюзивна компетентність педагога як одна із ключових компетентностей в умовах нової української школи. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, (14), 164-170.

172. Філімонова, Т.В. (2020). Технології інтерактивного навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. *VIRTUS №42*. 96-99.

173. Хитра, З. М. (2014). Критерії та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, (45 (4)), 291-298.

174. Хренова, В. В. (2020). Інклюзивна освіта в умовах нової української школи: проблеми та перспективи. *Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»)*. – Старобільськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – №1 (173) . – С. 3-13. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2020-1\(173\)-3-13](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2020-1(173)-3-13)

175. Хриков, Є. (2022). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (4), 5-10.

176. Чайка, В.М. (2011). *Основи дидактики: навчальний посібник*. Київ. Академвидав.

177. Черняк, Н. О. (2013). Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, (38-39), 388-393.

178. Чичук, А. П. (2018). Порівняльний аналіз тенденцій підготовки вчителів початкової школи в університетах США, Великої Британії та України. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки. Хуманитарни Балкански изследвания, Випуск 1*. 32–36.

179. Шевців, З. М. (2017). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*: монографія. Київ: Центр учбової літератури.

180. Шевченко, М.О. (2023). *Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці*. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

181. Шелельо, Т., Гребя, І. & Гаврилюк, І. (2024). Булінг в освітньому середовищі та вплив різних факторів на його розвиток. Збірник тез доповідей. *Міжнародна науково-практична конференція. Виклики сучасної освіти зумовлені екстремальними умовами функціонування*. 108-110.

182. Шульженко, Д. І. (2009). Особливості підготовки спеціаліста для роботи з аутичними дітьми. *Збірник наукових праць КПДУ*, 71-75.

183. Що таке спеціальна освіта? (2019) Стаття для працівників освіти. Взято з: <https://www.greelane.com/uk/what-is-special-education-3110961/>

184. Щодо асистента учня (дитини) в закладах освіти. Лист Міністерства освіти і науки України №1/9540-22 (2022). Взято з: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87375/

185. Щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/6435-22 (2022). Взято з: https://rada.info/upload/users_files/44037815/48dc32e4c875f746943d980e441df464.pdf

186. Яцик, Т.О. & Степанюк, В.В. (2022). Словник коротких термінів з педагогіки. *Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради*. Луцьк: ФОП Мажула Ю.М.
187. Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action, *FORUM*, 47(2 & 3), 151-158. <https://doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.4>
188. Czirfusz, D. & Gyöngyösi, K. (2023). SNI és BTMN tanulók a szakképzésben: fogalmi keretek és statisztikai adatok. *Opus et Educatio*, 10(2). 117-136.
189. DeVries, J. M., Knickenberg, M. & Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 511–525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>
190. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
191. Forrai, J. (2022). A konstitúciós terápia szerepet játszott-e mint paradigmaváltás a gyógyításban és a rehabilitációban Bernard Aschner és Pető András munkásságában? *In: Paradigmaváltás a tudományok, a technika és az orvoslás körében. A Magyar Természettudományi Társulat tudománytörténeti kötetei (5)*. 205-223. <http://doi.org/10.23716/MTTT.5.2022.17>
192. Forray, R. K. & Varga, A. (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
193. Greba, I. & Keresztény, I. (2016). A testnevelési kategóriába sorolás helyzetelemzése egy kárpátaljai oktatási intézményben. *Értékteremtő testnevelés*. 89-101.
194. Greba, I. & Knobloch, B. (2019). Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában. *Közoktatás. XXIV. évfolyam, 2019/2. szám*. 19-21.

195. Greba, I. & Knobloch, B. (2020). *Inkluzív oktatás alapjai*. Főiskolai jegyzet. <https://genius-ja.uz.ua/images/files/ildiko-greba-knobloch-beata-inkluziv-oktatasi-alapjai-2020.pdf>
196. Levrints (Lőrincz), M., & Greba, I. . (2022). Does experience matter? A comparative study of efl teachers' challenges. *Advanced Education*, 9(21), 40–54. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.255886>
197. Mazzag, É. (2009). Tolerancia és másság Svédországban. *Tudásmenedzsment 10. évf. 2. szám*, 84-89.
198. Meijer, C., Soriano, M. & Watkins, A. (2003). *Speciális oktatás Európában*. Tematikus publikáció.
199. Movkebaieva, Z., Oralkanova, I. & Uaidullakzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554.
200. Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintéren. *Gyógypedagógiai Szemle - 40. évf. 4. sz.* 295-304.
201. Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 3. szám, 281-300.
202. Sági, M. (2016). Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, 101-124.
203. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
204. Varga. A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

205. Vida, G. (2015). Az oktatási inklúzió eredete és hazai értelmezése. *Educatio*, 24(4), 107-111.

206. Vissi. T. (2022). *Az inklúziót támogató tényezők azonosítása norvég és magyar nemzetiségű cerebrális parézissel élő felnőttek tapasztalatai és véleménye alapján*. Doktori (PHD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Budapest.

207. Zhasulan, K., Akbota, A., Aziya, Z., Kazhimukhanovich, K. N., Salikbayevna, Z. M. & Aigul, S. (2022). Psychological support for children with special educational needs in an inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(4), 1024-1031. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7103>

ДОДАТКИ

Додаток А

Структурні компоненти готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії

Науковці	Структурні компоненти	Критерії	Показники
Алла Барбінова (Барбінова, 2021)	Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - Професійна мотивація до пошуку та впровадження ефективних форм і методів педагогічної діяльності. - Систематичне оновлення методичних матеріалів з урахуванням інноваційної діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> - позитивне відношення до професійної діяльності; - прагнення до набуття спеціальних та психологічних знань, умінь і навичок; - орієнтація на досягнення високих результатів у педагогічній діяльності; - усвідомлення і прийняття цінностей інклюзивної освіти; - стійка мотивація до діяльності в умовах інклюзії; - професійно-інклюзивна орієнтація; - гуманний підхід до розв'язання педагогічних ситуацій.
	Когнітивний	Комплекс знань побудови педагогічного процесу з урахуванням	<ul style="list-style-type: none"> - знання з педагогіки, психології, методик навчання, медичних і дефектологічних основ;

		<p>особливостей учнів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтація в основних концепціях інклюзивної педагогіки; - визначення факторів, що сприяють ефективності інклюзивної освіти та виявлення чинників, які гальмують процес інклюзії; - знання про фізіологічні та психологічні особливості дітей з різними нозологіями, їх навчальні потреби та способи взаємодії з ними; - глибоке розуміння змісту та реалій інклюзивної діяльності; - знання специфіки роботи, технологій та методик педагогічної діяльності в умовах інклюзії; - системне розуміння методології інклюзивної педагогіки.
	<p>Психолого-регуляційний</p>	<p>Здатність до психологічних та поведінкових самоперетворень і самоперебудов,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення своєї ролі як учасника інклюзивного процесу;

		спрямованих на підтримання гармонійних стосунків.	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до саморефлексії та саморегуляції; - адекватне сприйняття умов та учасників освітньої інклюзії; - вміння реагувати на стресові ситуації, що виникають під час інклюзивної діяльності; - емоційна стабільність.
Діяльнісний		Функціональна готовність педагога до інклюзивної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до виконання професійних завдань; - вміння прогнозувати результати педагогічних дій в умовах освітньої інклюзії; - навички здійснення навчально-виховної діяльності в інклюзивному середовищі; - уміння ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу; - творче використання методологічних підходів для організації інклюзивної освітньої діяльності.

Сергій Васильович Гаркуша (Гаркуша, 2013)	Мотиваційний	Ставлення до професійної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - внутрішні мотиви, які спонукають до зосередження на ефективності роботи; - мотивація на професійне самовдосконалення; - бажання підтримки інклюзивного середовища; - готовність до співпраці з учасниками освітнього процесу.
	Змістовий або когнітивний	Знання про предмет, методики та способи здійснення успішної педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - теоретичні знання з педагогіки, психології та методик навчання; - системність знань методології інклюзивної освіти; - розуміння освітньої інклюзії та її форм; - знання про особливості навчальної діяльності дітей з ООП.
	Операційний	Практичні уміння і навички	<ul style="list-style-type: none"> - здатність виконувати професійні обов'язки на високому рівні; - здатність до співпраці; - здатність до організації ефективного інклюзивного середовища;

			- створення позитивного соціального мікроклімату.
Оксана Євгенівна Іванашко та Наталія Калинівна Вічалковська (Іванашко & Вічалковська, 2014)	Теоретична	- Знання про психофізіологічні особливості дітей з порушенням розвитку; - Розуміння особливостей навчальної діяльності при різних нозологіях.	Знання і розуміння методики роботи з дітьми при різних нозологіях.
	Практична	Вміння застосовувати методику в практичній діяльності	- створення сприятливих умов для розвитку всіх дітей; - вміння взаємодіяти з фахівцями; - вміння планувати і реалізовувати навчально-виховний процес; - здатність до саморозвитку.
	Психологічна	Толерантне ставлення, контроль емоцій	- уміння свідомо виявляти та розуміти емоції та почуття й адекватно реагувати на них; - забезпечення сприятливого клімату в класі; - уміння взаємодіяти з учнями і підтримувати їх розвиток.
Олена Валеріївна Мартинчук	Функціональний (Мартинчук, 2019)	Високий рівень виконання	Ефективне використання психофізичних

(Мартинчук, 2019)		професійних завдань	ресурсів при виконанні професійних завдань
	Особистісний (Мартинчук, 2019)	Розвиток цілісної професійної ідентичності	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток технічних знань і навичок; - розвиток емоційної стійкості, соціальної відповідальності; - здатність до самовдосконалення.
	Мотиваційний (Мартинчук, 2012)	Стійкий мотив до позитивного сприйняття учнів з ООП	<ul style="list-style-type: none"> - спрямованість на забезпечення ефективного освітнього процесу - визнання цінності кожної дитини
	Когнітивний (Мартинчук, 2012)	Наявність системи знань про нозології та їх особливості	<ul style="list-style-type: none"> - здатність застосовувати теоретичні знання у розвитку дітей з обмеженими можливостями - уміння організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі
	Креативний (Мартинчук, 2012)	Творча активність вчителя	<ul style="list-style-type: none"> - уміння розвивати творчий потенціал всіх дітей з урахуванням їхніх можливостей
	Діяльнісний (Мартинчук, 2012)	Реалізація професійно-педагогічних знань	<ul style="list-style-type: none"> - уміння поєднувати методи та прийоми професійно-педагогічних знань у роботі з учнями з ООП
Людмила Леонідівна Бабенко	Мотиваційно-ціннісний	Ціннісне ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзії.	Наявність розвинених психологічних якостей педагога, необхідних для здійснення

(Бевзюк, 2021)		Сформованість відповідних особистісних якостей інклюзивного педагога.	інклюзивної діяльності; Розвиненість соціальних атитюдів, інтересів, ціннісних орієнтирів, притаманних для інклюзивного педагога
	Когнітивно-операційний	Володіння необхідними знаннями та вміннями для роботи в інклюзивному середовищі та методами їх вдосконалення.	Наявність системи психолого-педагогічних знань для інклюзивної педагогіки Здатність до здійснення інклюзивної діяльності Здатність до вирішення педагогічних ситуацій, пов'язаних з переходом до інклюзивної моделі навчання.
	Рефлексивно-оцінний	Здатність до самоаналізу і самоконтролю	Усвідомлений контроль вчителя інклюзивного класу за результатами своєї професійної діяльності, її аналіз, здатність до саморефлексії.
Олена Миколаївна Вознюк (Вознюк, 2017)	Технологічний	Володіння комплексом операційних та інтелектуальних умінь і навичок	Педагогічна взаємодія Організація та управління процесом
	Інформаційний	Володіння спеціальними фаховими знаннями та нормативно-	Здатність, керуючись відповідними предметно-спеціальними знаннями, приймати

		правовою базою інклюзії	ефективні рішення в професійній діяльності Здатність до організації освітнього процесу в умовах інклюзії.
	Аксіологічний	Визнання загальнолюдських цінностей. Здатність до самореалізації	Повага до оточуючих. Надання підтримки всім учасникам освітнього процесу
Юрій Дмитрович Бойчук Оксана Сергіївна Бородіна Олександр Миколайович Микитюк (Бойчук et al, 2015)	Методологічний	Володіння методиками, технологіями інклюзивного навчання. Здатність до інноваційної діяльності	Вмінні застосовувати різні методики та підходи, що дають змогу ефективно організувати навчання в інклюзивному класі. Вміння обирати найбільш ефективні технології для роботи з усіма дітьми Здатність адаптувати різні форми навчання під потреби учнів
	Теоретичний	Володіння предметними знаннями, вміння аналізувати, прогнозувати, проєктувати	Розуміння процесів навчання та виховання в умовах інклюзії. Розуміння принципів інклюзивної педагогіки. Здатність визначати фактори, що впливають на ефективність інклюзивної освіти. Розуміння особливостей розвитку при різних нозологіях
	Методичний	Вміння розробляти та впроваджувати індивідуальні навчальні плани	Здатність розробляти ІНП для дітей з ООП з орієнтацією на їх особливі потреби.

		Вміння застосовувати інтерактивні методи навчання Систематичний спморозвиток	Здатність використовувати та адаптовувати інтерактивні методи навчання із залученням всіх учнів до навчального процесу.
	Практичний	Володіння предметними вміннями, технікою професійної діяльності	Здатність до розвитку особистих здібностей Прагнення до самореалізації
Ірина Іванівна Демченко (Демченко, 2014)	Місіонерський (характеризується наявністю покликання до обраної професії)	Фахово-ідентифікаційний	Доцільність правильного вибору професії вчителя інклюзивного класу, незважаючи на труднощі фаху, проявляти відданість і радіти кожному зростанню. Правильне ототожнення себе з еталоном фахівця інклюзії. Для цього потрібно бути ознайомленим з кваліфікаційними вимогами даного фаху та спрогнозувати свої можливості у досягненні успіху. Самовідданість служінню ідеалам інклюзії, для цього першочергово ставити інтереси дітей з ООП перед своїми
		Мотиваційно-ціннісний	Стійкість мотивації до обраного фаху,

			<p>визначення цілей і співставлення їх з особистими та освітніми завданнями. Професійна спрямованість на інклюзивну освіту, яка охоплює мотиви вибору даної професії пов'язані з особливостями фаху, суспільною приналежністю, тощо. Абсолютність прийняття цінностей інклюзії, що проявляються як в рівності всіх учасників, так і в забезпеченні умов навчання, поваги до різноманітності</p>
		Морально-особистісний	<p>Альтруїзм толерантності у взаєминах із учасниками інклюзивної освіти, що проявляється в повазі, терплячості, підтримці, доброті та ін. Шанобливе, доброзичливе ставлення як до дітей з ООП, так і до інших. Здатність до самоконтролю і самозвіту.</p>
	Компетентнісний (характеризується високим рівнем здатності)	Перцептивно-інтелектуальний	Чіткість усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної діяльності, що полягає

	виконувати професійні обов'язки)	<p>у здатності приймати відповідальність за освітній процес, взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, підтримувати їх.</p> <p>Адекватно сприймати умови та учасників інклюзивного навчання, на основі конкретних прикладів ознайомитися з особливостями роботи в таких класах, розуміння реалій інклюзії.</p> <p>Глибоке розуміння інклюзивно-педагогічної дійсності, що полягає в ознайомленні і розумінні реалій інклюзії.</p>	
		Інформаційно-когнітивний	<p>Обізнаність фаховою освітньо-інклюзивною термінологією, що дає можливість сприймати й керувати інформацією.</p> <p>Системність знань з методології інклюзивної педагогіки є основою для логічного осмислення теоретичного матеріалу.</p> <p>Інформаційна мобільність у галузі інклюзивної педагогіки</p>

			характеризується адекватним сприйняттям, відтворенням, використанням інформації та її пошуком.
		Змістово-процесуальний	<p>Продуктивність інклюзивно-освітніх умінь полягає у здатності ефективно застосовувати знання та методики для адаптації навчальних матеріалів, створенні ІНП, підтримки мотивації.</p> <p>Здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти проявляється в творчій ініціативі вчителя, застосуванні оригінальних підходів. Гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій полягає у дотриманні принципів поваги, емпатії, сприянні розвитку міжособистісних стосунків та соціальної справедливості.</p>
	Саморегулятивний (володіння потужним ресурсом самоорганізації під час професійної підготовки та в реальній	Копінг-стратегічний	Адаптивність поведінки в умовах інклюзивної діяльності проявляється в спроможності до перетворень, формування нових

	інклюзивно-педагогічній діяльності)		<p>переконаць, знань, умінь, навичок. Реактивність на стресові ситуації в інклюзивній діяльності часто може мати позитивний вплив, оскільки подолання стресу, тривожності спонукає концентрації на подолання перешкоди та досягнення бажаної цілі. Рішучість у подоланні труднощів виявляється у здатності ухвалювати рішення і розвиває такі риси як наполегливість, сміливість педагога.</p>
		Рефлексивно-оцінний	<p>Контрольованість дій педагога проявляється у свідомому плануванні та регулюванні своїх дій на основі аналізу поточних змін. Адекватність оцінки бажаного та дійсного в роботі педагога інклюзивного класу проявляється в його здатності до самооцінки результатів власних дій, виявлення недоліків та прагнення до їх усунення. Самокорекція недоліків та помилок полягає у свідомому</p>

			визначенні власних помилок та їх виправленні.
		Результативно-прогностичний	<p>Передбачуваність траєкторії інклюзивної самоосвіти полягає у свідомому виборі педагогом напрямку професійного розвитку, досягненні вершин професіоналізму.</p> <p>Всеохоплююча творча самореалізація в інклюзивній роботі проявляється в прагненні до розвитку, оригінальності, створенні нового, здатності до порівняння і аналізу дій.</p> <p>Перспективність фахового саморозвитку проявляється у здатності педагога зануритись у творчий процес і створити середовище гармонійного розвитку всіх учасників освітнього процесу.</p>
Мар'яна Євгенівна Захарчук	Емпіричний	Розуміння основних закономірностей внаслідок аналізу спостережень	Здатність до порівняння узагальнення отриманої внаслідок спостереження інформації.
	Свідомоформуєчий	Формування світогляду педагога	Здатність до спеціального мислення, визначення

			достовірності явищ чи тверджень, доведення доцільності вирішення ситуацій, формування власних переконань.
	Емпатійний		Здатність до розуміння внутрішнього світу учнів, їх вчинків та причин
	Почуттєво-комунікативний	Вміння контролювати власні почуття та комунікацію	Здатність налагоджувати взаємодію між всіма учасниками освітнього процесу, зважено виражати почуття і думки.
	Контрольно-регулювальний	Контроль над поставленими цілями	Вміння контролювати процес вирішення поставлених цілей та завдань
	Оцінювально-результативний	Розвиток рефлексивних умінь	Вміння оцінювати досягнуті результати, порівнювати їх з поставленими завданнями та визначення причин невдач.

Навчальний план підготовки бакалаврів спеціальності «Початкова освіта»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
 підготовки бакалаврів з ОПП "Початкова освіта"
 галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
 за спеціальністю 013 Початкова освіта
 Кваліфікація: Бакалавр початкової освіти, вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти
 Строк навчання: 3 роки 10 місяців
 на основі повної загальної середньої освіти
 Форма навчання: інституційна (денна, дистанційна)

Затверджено:
 Вченою радою Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II,
 протокол №15
 від 24.05.2023 року
 Ректор ЗІІ
 Черниченко С.С.



I. ГРАФІК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

КУРС	Вересень				Жовтень				Листопад				Грудень				Січень				Лютий				Березень				Квітень				Травень				Червень				Липень				Серпень										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52			
I	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	К	К	С	С	С	С	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	С	П	П	К	К	К	К	К	К	К	К	К		
II	Т	Т	Т	Т	П	П	П	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	К	К	С	С	С	С	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	С	П	П	К	К	К	К	К	К	К	К		
III	Т	Т	Т	Т	Т	П	П	П	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	К	К	С	С	С	С	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	С	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	
IV	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	П	П	П	П	П	П	Т	Т	К	К	К	С	С	С	С	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	П	П	К	А	А								

ПОЗНАЧЕННЯ: Т - теоретичне навчання; С - екзаменаційна сесія; П - практика; К - канікули; ПП - переддипломна практика; А - атестація

II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, тижні

КУРС	тижні						
	Теоретичне навчання	Екзаменаційна сесія	Практика	Переддипломна практика	Атестація	Канікули	Разом
I	32	6	2	0	0	12	52
II	30	6	4	0	0	12	52
III	26	6	6	0	0	14	52
IV	20	5	6	2	2	5	40
Всього	108	23	18	2	2	43	196

III. ПРАКТИКА

Назва практики	Семестр	Тижні
Педагогічна практика (літня)	4	2
Педагогічна практика у початковій школі	4,5,6,7	18
Переддипломна практика	8	2

IV. АТЕСТАЦІЯ

Назва підсумкової атестації	Форма атестації	Семестр
Педагогіка та методики викладання фахових дисциплін	Комплексний атестаційний іспит	8

V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ																											
Шифр дисципліни	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів за ECTS	Кількість годин						Розподіл аудиторних годин на тиждень по курсах і семестрах														
		Екзамени	Заліки	Курсові роботи	Загальний обсяг		Аудиторних			Самостійна робота	I курс				II курс		III курс		IV курс								
							у тому числі:				1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр		5 семестр		6 семестр						
		Всього аудиторних занять			Лекції		Лабораторні	Практичні	Семестри																		
		1 семестр		2 семестр					3 семестр		4 семестр		5 семестр		6 семестр		7 семестр		8 семестр								
Кількість тижнів у семестрі												16		16		14		16		13		13		10		10	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20								
1. ОБОВ'ЯЗКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ																											
1.1. Цикл загальної підготовки (ЗП)																											
ЗП 1	Історія та культура України	1		3	90	36	24		12	54	2																
ЗП 2	Історія та культура угорського народу	2		3	90	36	24		12	54		2															
ЗП 3	Філософія	3		3	90	36	24		12	54			2														
ЗП 4	Іноземна мова за професійним спрямуванням	8		3	90	36		36	54										3								
Всього за циклом		1	3	12	360	144	72	72	216	2	2	2							3								
1.2. Цикл професійної підготовки (ППП)																											
ППП 1	Сучасні інформаційні технології в освіті	1		3	90	36		36	54	2																	
ППП 2	Загальна психологія	1		3	90	36	24		12	54	2																
ППП 3	Вікова та педагогічна психологія	2		5	150	60	30	30	90		4																
ППП 4	Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності	1		4	120	48	30		18	72	3																
ППП 5	Історія та теорія педагогіки	2		3	90	36	24		12	54		2															
ППП 6	Дидактика та соціологія виховання	3		4	120	48	30		18	72			3														
ППП 7	Анатомія і фізіологія дітей з основами медичних знань	1		5	150	60	30	30	90	4																	
ППП 8	Сучасна українська мова з практикумом	1		6	180	72	30	42	108	4																	
ППП 9	Сучасна угорська мова з практикумом	1		6	180	72	30	42	108	4																	
ППП 10	Дитяча література	2		4	120	48	30		18	72		3															
ППП 11	Математика	2		4	120	48	30		18	72		3															
ППП 12	Основи наукових педагогічних досліджень		3	3	90	36	16		20	54			2														
ППП 13	Основи психодіагностики	3		3	90	36	24		12	54			2														
ППП 14	Основи культури і техніки мовлення		3	3	90	36	16		20	54			2														
ППП 15	Методика навчання української мови	3		6	180	72	42	30	108			4															
ППП 16	Методика навчання угорської мови	5	4	6	180	72	48	24	108				2	2													
ППП 17	Музичне виховання та основи хореографії з методикою викладання	4		5	150	60	30	30	90				4														
ППП 18	Образотворче мистецтво з методикою викладання	4		5	150	60	30	30	90				4														
ППП 19	Методика навчання математичної освітньої галузі	6	5	6	180	72	48	24	108					2	2												
ППП 20	Методика навчання природничої освітньої галузі	5		5	150	60	30	30	90					4													
ППП 21	Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі	6		4	120	48	30		18	72						3											
ППП 22	Технологічна освітня галузь з методикою навчання	5		5	150	60	30	30	90					4													
ППП 23	Методика навчання соціальної і здоров'язбережувальної та фізкультурної освітньої галузі	7		6	180	72	40	32	108									7									
ППП 24	Педагогічні технології в початковій школі	7		4	120	48	26	22	72									4									
ППП 25	Українська мова за професійним спрямуванням	6		3	90	36	12	24	54								2										
ППП 26	Безпека життєдіяльності		6	3	90	36	12	24	54								2										
ППП 27	Основи інклюзивного навчання	8		4	120	48	28	20	72										4								
ППП 28	Інтегроване тематично-проектне навчання в початковій школі	8		5	150	60	30	30	90										6								
ППП 29	Курсова робота			4,6	6	180			180					*		*											
Всього за циклом		23	7	2	129	3870	1476	780	696	2394	19	12	13	10	12	9	11	10									

1.3. Практична підготовка та атестація (ППА)																			
ППА 1	Польова практика		2	3	90					90		2т.							
ППА 2	Педагогічна практика (літня)		4	3	90					90			2т.						
ППА 3	Педагогічна практика у початковій школі		4,5,6, 7	27	810					810			2т.	4т.	4т.				
ППА 4	Переддипломна практика		8	3	90					90					2т.				
ППА 5	Атестація		8	3	90					90					2т.				
Всього за циклом			1	7	39	1170				1170		2т.	4т.	4т.	4т.				
Всього за обов'язковими дисциплінами			25	17	2	180	5400	1620	852	768	3780	21	14	15	10	12	9	11	13
2. ВИБІРКОВІ ОСВІТНІ КОМПОНЕНТИ																			
2.1. Дисципліни вільного вибору																			
ВК 1	Дисципліна вільного вибору №1		2	4	120	40	20	20	80		3								
ВК 2	Дисципліна вільного вибору №2		2	4	120	40	20	20	80		3								
ВК 3	Дисципліна вільного вибору №3		3	4	120	40	20	20	80			3							
ВК 4	Дисципліна вільного вибору №4		3	4	120	40	20	20	80			3							
ВК 5	Дисципліна вільного вибору №5		4	4	120	40	20	20	80				3						
ВК 6	Дисципліна вільного вибору №6		4	4	120	40	20	20	80				3						
ВК 7	Дисципліна вільного вибору №7		5	4	120	40	20	20	80					3					
ВК 8	Дисципліна вільного вибору №8		5	4	120	40	20	20	80					3					
ВК 9	Дисципліна вільного вибору №9		6	4	120	40	20	20	80						3				
ВК 10	Дисципліна вільного вибору №10		6	4	120	40	20	20	80						3				
ВК 11	Дисципліна вільного вибору №11		7	4	120	40	20	20	80						3				
ВК 12	Дисципліна вільного вибору №12		7	4	120	40	20	20	80						3				
ВК 13	Дисципліна вільного вибору №13		8	4	120	40	20	20	80						3				
ВК 14	Дисципліна вільного вибору №14		8	4	120	40	20	20	80						3				
ВК 15	Дисципліна вільного вибору №15		8	4	120	40	20	20	80						3				
Всього за дисциплінами вільного вибору			0	15	60	1800	600	300	300	1200		6	6	6	6	6	6	9	
Загалом					240	7200	2220	1152	1068	4980	21	20	21	16	18	15	17	22	
Кількість курсових робіт				2									1		1				
Всього іспитів			25								4	4	3	2	3	3	2	4	
Всього залків				32							3	4	5	5	4	4	3	4	

Проректор з навчально-методичної роботи



Завідувач кафедри



Додаток В

Силабуси вибіркових дисциплін

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Ступінь вищої освіти	бакалавр	Форма навчання	денна	Навчальний рік/семестр	2023-2024 н.р. семестр IV/7.
----------------------	----------	----------------	-------	------------------------	---------------------------------------

Силабус

Назва навчальної дисципліни	Корекційна педагогіка
Кафедра	Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Освітня програма	ОПП 01 Освіта/Педагогіка, 013 Початкова освіта, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Тип дисципліни, кількість кредитів та годин (лекції/семінарські, лабораторні заняття/самостійна робота)	Тип дисципліни: вибіркова Кількість кредитів: 4 Лекції: 30 Семінарські/практичні заняття: 10 Лабораторні заняття: Самостійна робота: 80 Вид контролю: залік
Викладач(і) відповідальний(і) за викладання навчальної дисципліни (імена, прізвища, наукові ступені і звання, адреса електронної пошти викладача/ів)	Греба Ілдіко Золтанівна ст. викладач кафедри педагогіки та психології greba.ildiko@kmf.org.ua
Пререквізити навчальної дисципліни	немає
Анотація дисципліни, мета та очікувані програмні результати навчальної дисципліни, основна тематика дисципліни	<i>Мета</i> – розглянути історичний аспект розвитку теорії та практики спеціальної освіти, сучасні тенденції і проблеми організації педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, розкрити особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку, науково-теоретичні засади корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. <i>Основні завдання</i> вивчення дисципліни. Аналіз методологічних і теоретичних основ роботи з дітьми з особливими потребами; ознайомлення майбутніх педагогів масової системи освіти з підходами держави і суспільства до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій дітей з психофізичними вадами (порушенням слуху, зору, інтелектуального розвитку, мовлення,

	<p>емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки, опорно-рухового апарату); інформування майбутніх педагогів про стан допомоги дітям з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку держави. Згідно з вимогами освітньої програми студенти повинні:</p> <p><i>знати:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - теоретичні основи корекційної педагогіки; - основні види порушень; - особливості навчання, виховання і розвитку дітей з різними видами порушень; - індивідуалізацію розвитку, навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку; - систему корекційної роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання; - теоретико-методологічні та нормативно-правові засади впровадження інклюзивної освіти в Україні; - технології налагодження педагогічної співпраці з батьками дітей із особливими освітніми потребами, психологом, соціальним педагогом, медичним працівником та іншими; - типові проблеми й труднощі, що виникають в процесі впровадження інклюзивної освіти в Україні. <p><i>вміти:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати особливості розвитку спеціальної освіти в Україні; - використовувати знання в виховно-освітній роботі з дітьми з ООП; - реалізовувати підходи диференційованого навчання; - володіти навичками створення сприятливих умов для взаємодії дітей з особливими потребами з усіма учасниками освітнього процесу; - налагоджувати педагогічне співробітництво з батьками дітей, котрі потребують інклюзивного навчання; - здійснювати необхідні адаптації, модифікації; - використовувати набуті знання в повсякденній роботі з дітьми. <p>Змістові модулі дисципліни:</p> <p>ЗМ1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.</p> <p>Тема 1.1 Корекційна педагогіка в системі наукових знань. предмет і завдання курсу: «Корекційна педагогіка»</p> <p>Тема 1.2. Організація і структура спеціальної освіти в Україні</p> <p>Тема 1.3. Історичний шлях розвитку організаційних форм інклюзивної освіти.</p> <p>Тема 1.4. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти</p> <p>ЗМ2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.</p> <p>Тема 2.1. Особливості розвитку дітей із сенсорними порушеннями</p> <p>Тема 2.2. Педагогічна допомога дітям із порушеннями мовлення</p> <p>Тема 2.3. Особливості дітей із порушеннями опорно-рухового апарату</p> <p>Тема 2.4. Особливості осіб із порушеннями розумового розвитку</p> <p>Тема 2.5. Особливості розвитку при ранньому дитячому аутизмі</p> <p>ЗМ3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.</p> <p>Тема 3.1. Комплексний підхід до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку</p> <p>Тема 3.2. Створення дидактичного матеріалу</p> <p>Тема 3.3. Ознайомлення з дидактичними іграми і застосування їх при різних нозологіях</p>
Критерії контролю та оцінювання	Навчальні досягнення студентів оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності,

<p>результатів навчання</p>	<p>обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів до 100.</p> <p>Підсумком вивчення навчальної дисципліни є залік.</p> <p>Робота на лекційних заняттях – 0-5 балів.</p> <p>Робота на практичних заняттях – 0-30 балів.</p> <p>Самостійна робота – 0-25 балів.</p> <p>Творча робота – 0-40 балів.</p> <p style="text-align: center;">Шкала оцінювання: національна та ECTS</p> <table border="1" data-bbox="488 566 1493 1294"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Сума балів за всі види навчальної діяльності</th> <th rowspan="2">Оцінка ECTS</th> <th colspan="2">Оцінка за національною шкалою</th> </tr> <tr> <th>для екзамену, курсового проекту (роботи), практики</th> <th>для заліку</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>90 – 100</td> <td>A</td> <td>відмінно</td> <td rowspan="5">зараховано</td> </tr> <tr> <td>82-89</td> <td>B</td> <td rowspan="2">добре</td> </tr> <tr> <td>75-81</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>64-74</td> <td>D</td> <td rowspan="2">задовільно</td> </tr> <tr> <td>60-63</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>35-59</td> <td>FX</td> <td>незадовільно з можливістю повторного складання</td> <td>не зараховано з можливістю повторного складання</td> </tr> <tr> <td>0-34</td> <td>F</td> <td>незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> <td>не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> </tr> </tbody> </table>	Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку	90 – 100	A	відмінно	зараховано	82-89	B	добре	75-81	C	64-74	D	задовільно	60-63	E	35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання	0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни
Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS			Оцінка за національною шкалою																									
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку																										
90 – 100	A	відмінно	зараховано																										
82-89	B	добре																											
75-81	C																												
64-74	D	задовільно																											
60-63	E																												
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання																										
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни																										
<p>Інші інформації про дисципліни (політика дисципліни, технічне та програмне забезпечення дисципліни тощо)</p>	<p>Методичне забезпечення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • опорні конспекти лекцій; • навчальні посібники; • робоча програма; • збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів; • навчальні відеофільми. <p><i>Політика щодо академічної доброчесності.</i> Усі види письмових робіт перевіряються на наявність плагіату і є такими, що виконані при наявності не менше 80% оригінальності авторського тексту. Списування під час виконання письмових контрольних видів робіт заборонено. Користуватися мобільними пристроями під час проведення різних видів контролю успішності, дозволяється лише з дозволу викладача.</p> <p>Додатково з політикою курсу можна ознайомитися за посиланнями: Положення про академічну доброчесність в ЗУІ Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗУІ</p>																												
<p>Базова література навчальної дисципліни та інші інформаційні ресурси</p>	<p>Волошина О.В. Основи корекційної педагогіки. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. – 168 с.</p> <p>Колупаєва А.А., Савчук Л.О. (2011): <i>Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання</i>. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ».</p> <p>Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. - К.: Знання, 2010. - Книга. - 293 с.</p> <p>Л.Гупало, Р.Юськевич, Н. Ключко Методичні рекомендації щодо</p>																												

	<p>організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію) - Львів – 2013р.</p> <p>Логопедія: підручник / за редакцією М.К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.</p> <p>Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). / І.С.Марченко – Вид. 3-є, перер. та доп. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 312 с</p> <p>Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 308с.</p> <p>Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. – К., 2000.</p> <p>Порошенко М. А. (2019): <i>Інклюзивна освіта: навчальний посібник</i>. ТОВ «Агентство «Україна». Київ.</p> <p>Гриневиц Л. (2019): <i>Інклюзія для всіх: освітня політика та практика</i>. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzivne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inklyuzivne.pdf</p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 (від 08.06.2018): <i>Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти.</i></p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 (від 01.10.2010): <i>Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання.</i></p> <p>Закон України № 2053-VIII (від 23 травня 2017): <i>Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг.</i></p> <p>Dr. Illyés Sándor (2000) Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar</p> <p>Kálmán Zsófia - Könczei György (2002) A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris kiadó</p>
--	---

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Ступінь вищої освіти	бакалавр, магістр	Форма навчання	денна	Навчальний рік/семестр	2024-2025 I.
----------------------	-------------------	----------------	-------	------------------------	--------------

Силабус

Назва навчальної дисципліни	Особливі люди та їх відображення в ЗМІ
Кафедра	Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Освітня програма	
Тип дисципліни, кількість кредитів та годин (лекції/практичні/семінарські/лабораторні заняття/самостійна робота)	Тип дисципліни (обов'язкова чи вибіркова): вибіркова Кількість кредитів: 4 Лекції: 30 Практичні (семінарські) заняття: 10 Лабораторні заняття: 0 Самостійна робота: 80
Викладач(і) відповідальний(і) за викладання навчальної дисципліни (імена, прізвища, наукові ступені і звання, адреса електронної пошти викладача/ів)	Греба Ілдіко Золтанівна greba.ildiko@kmf.org.ua
Пререквізити навчальної дисципліни	Дисципліна не має пререквізитів та спрямована на ознайомлення з особливостями розвитку людини та її ролі в суспільстві а також ставлення громади до даної категорії людей.
Анотація дисципліни, мета, завдання та очікувані програмні результати навчальної дисципліни, загальні та фахові компетентності, основна тематика дисципліни	Мета: основною метою даної дисципліни є дослідження та розуміння взаємозв'язку між людьми з особливостями розвитку та їх відображенням в ЗМІ. Курс спрямований на аналіз ролі ЗМІ в формуванні стереотипів, впливі на усвідомлення суспільством різних категорій осіб з особливостями розвитку та сприяння розвитку критичного мислення стосовно цього питання. Стимулювати здобувачів до розвитку бажання висловлювати власні осмислені педагогічні думки. Завдання: Аналіз впливу ЗМІ на уявлення суспільства про особливі категорії людей. Вивчення ролі мови, образів та стереотипів у формуванні інформаційного впливу на уявлення суспільства про особливих людей. Розгляд практичних прикладів позитивного та негативного відображення особливих людей в ЗМІ та його наслідків. Розвиток критичного мислення та аналітичних навичок здобувачів. Розвиток емпатії, формування етичного ставлення до різних категорій людей.

	<p>Компетентності: Культурна компетентність: Студенти зможуть оцінювати вплив культурних, соціальних та етичних чинників на спосіб відображення осіб з особливими потребами у ЗМІ. Соціальна свідомість: Дисципліна допоможе студентам розуміти соціальні проблеми та нерівності, пов'язані з відображенням особливих людей в ЗМІ, та розвивати емпатію та розуміння потреб цих груп. Критичне мислення: Дисципліна сприятиме розвитку критичного мислення стосовно представлення осіб з особливими потребами в ЗМІ та визначення інформаційного впливу на суспільство. Комунікаційні навички: Студенти будуть вчитися ефективно спілкуватися та висловлювати свої думки щодо відображення осіб з особливими потребами у ЗМІ.</p> <p>Основна тематика дисципліни: Модуль I. Люди з особливостями розвитку. Тема 1. Поняття особливостей розвитку Тема 2. Нозології в спеціальній педагогіці Тема 3. Риси, характерні відповідним категоріям розвитку Модуль II. Роль ЗМІ в формуванні уявлень про особливих людей. Тема 4. Аналіз різних медійних форматів та їх вплив на уявлення суспільства про особливих людей. Модуль III. Дослідження позитивних прикладів відображення осіб з особливими потребами в ЗМІ. Тема 5. Форуми та відгуки</p>
<p>Критерії контролю та оцінювання результатів навчання</p>	<p>Критерії та засоби оцінювання: Оцінювання навчальної дисципліни має накопичувальний характер. Оцінюється активність на заняттях, написання есе з матеріалів занять. Роботи завантажуються в Classroom Робота на аудиторних заняттях –0-20 балів. Творча робота – 0-60 балів. Самостійна робота – 0-20 балів.</p>
<p>Інша інформація про дисципліну (технічне та програмне забезпечення дисципліни тощо)</p>	<p>Методичне забезпечення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мультимедійні презентації лекцій; • навчальні посібники; • робоча програма; • відеоконтент. <p>Ознайомлення з політикою щодо академічної доброчесності. Списування під час виконання письмових контрольних видів робіт заборонено. Користуватися мобільними пристроями під час проведення різних видів контролю успішності, дозволяється лише з дозволу викладача.</p> <p>Додатково з політикою курсу можна ознайомитися за посиланнями: Положення про академічну доброчесність в ЗУІ</p>

	<p><u>Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗУІ</u></p>
<p>Рекомендовані джерела (основна та допоміжна література), електронні інформаційні ресурси</p>	<p>Гриневич Л. (2019): <i>Інклюзія для всіх: освітня політика та практика</i>. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inkluzivne.pdf</p> <p>Колупаєва А.А., Савчук Л.О. (2011): <i>Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання</i>. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ».</p> <p>Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. - К.: Знання, 2010. - Книга. - 293 с.Л.Гупало, Р.Юськевич, Н. Клочко Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію) - Львів – 2013р.</p> <p>Порошенко М. А. (2019): <i>Інклюзивна освіта: навчальний посібник</i>. ТОВ «Агентство «Україна». Київ.</p> <p>Greba I., Knobloch B. <i>Inkluzív oktatás alapjai. Főiskolai jegyzet</i>. Internet forrás: http://genius-ja.uz.ua/images/files/ildiko-greba-knobloch-beata-inkluziv-oktatas-alapjai-2020.pdf</p>

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Ступінь вищої освіти	бакалавр/магістр	Форма навчання	денна	Навчальний рік/семестр	2024-2025 П.
----------------------	------------------	----------------	-------	------------------------	--------------

Силабус

Назва навчальної дисципліни	World cafe у педагогічній практиці
Кафедра	Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Освітня програма	
Тип дисципліни, кількість кредитів та годин (лекції/практичні/семінарські/лабораторні заняття/самостійна робота)	Тип дисципліни (обов'язкова чи вибіркова): вибіркова Кількість кредитів: 4 Лекції: 30 Практичні (семінарські) заняття: 10 Лабораторні заняття: 0 Самостійна робота: 80
Викладач(і) відповідальний(і) за викладання навчальної дисципліни (імена, прізвища, наукові ступені і звання, адреса електронної пошти викладача/ів)	Греба Ілдіко Золтанівна greba.ildiko@kmf.org.ua
Пререквізити навчальної дисципліни	Дисципліна немає пререквізитів та спрямована на розвиток педагогічної майстерності, методів співпраці педагогічних фахівців, створення толерантного освітнього середовища
Анотація дисципліни, мета, завдання та очікувані програмні результати навчальної дисципліни, загальні та фахові компетентності, основна тематика дисципліни	Мета: ознайомлення здобувачів з методом World Cafe як інструментом для організації діалогових процесів у педагогічному середовищі, розвиток комунікативних навичок та вміння ведення дискусій серед майбутніх вчителів, розвиток критичного мислення. Завдання: Розвиток навичок ефективного модерування та комунікації. Ознайомлення з принципами організації інтерактивних методів навчання. Розвиток творчого мислення та генерування нових ідей. Розвиток критичного мислення та аналітичних навичок здобувачів. Розвиток емпатії, формування етичного ставлення до різних думок. Розвиток спільного розуміння або досягнення консенсусу серед учасників Компетентності: Комунікативні навички: розвиток уміння слухати, аргументувати свою точку зору, ставити питання та висловлювати свої думки чітко та зрозуміло. Критичне мислення: аналіз інформації, порівняння поглядів, виявлення ключових ідей, креативне вирішення проблем та оцінювання їх ефективності.

	<p>Навички взаємодії: розвиток здатності взаємодіяти в команді, співпрацювати заради досягнення спільної мети. Адаптація до нових умов, людей та ситуацій</p> <p>Основна тематика дисципліни: Модуль I. Заклад освіти в якому я хочу працювати. Тема 1. Показники якості освіти Тема 2. Стресові ситуації в закладі освіти (діти, вчителі, батьки) Тема 3. Емоційне благополуччя учнів: створення підтримуючого середовища, яке сприяє психологічному комфорту та емоційній стабільності учнів Модуль II. Конфліктні ситуації у закладі освіти. Тема 4. Дитина з особливими освітніми потребами: підходи до створення інклюзивного та різноманітного навчального середовища. Тема 5. SWOT-аналіз інклюзивного середовища Тема 6. Боротьба з булінгом: розробка ефективних стратегій для запобігання та реагування на булінг у шкільному середовищі Модуль III. Партнерство як важлива умова реалізації принципів ефективної співпраці. Тема 7. Залучення батьків: Стратегії для більш ефективної співпраці з батьками та їх активнішої участі в освітньому процесі. Тема 8. Організація батьківських зборів</p>
<p>Критерії контролю та оцінювання результатів навчання</p>	<p>Критерії та засоби оцінювання: Оцінювання навчальної дисципліни має накопичувальний характер. Оцінюється активність на заняттях, створення доробок відповідно тем занять. Роботи завантажуються в Classroom Робота на аудиторних заняттях –0-70 балів. Творча робота – 0-30 балів.</p>
<p>Інша інформація про дисципліну (технічне та програмне забезпечення дисципліни тощо)</p>	<p>Методичне забезпечення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мультимедійні презентації лекцій; • робоча програма; • відеоконтент. <p>Ознайомлення з політикою щодо академічної доброчесності. Списування під час виконання письмових контрольних видів робіт заборонено. Користуватися мобільними пристроями під час проведення різних видів контролю успішності, дозволяється лише з дозволу викладача.</p> <p>Додатково з політикою курсу можна ознайомитися за посиланнями: Положення про академічну доброчесність в ЗУІ Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗУІ</p>
<p>Рекомендовані джерела (основна та допоміжна література), електронні інформаційні ресурси</p>	<p>Ворожбіт-Горбатюк, В. (2022). ТЕХНІКИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ, ТЕНДЕНЦІЇ, ДОСВІД. Молодь і ринок, (6/204).</p>

	<p>Собченко Т. Коучингові технології в освіті: теорія та практика / Т. Собченко, В. Ворожбіт--Горбатюк, Л. Штефан // Педагогічні науки. – 2021. – Вип. 78. – С. 11–16.</p> <p>Синицина, Н. (2022). Універсальні навички (Soft Skills): теорія та практика опанування здобувачами вищої освіти в Україні. Наука і техніка сьогодні, (10 (10)).</p> <p>Dina Miletta Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. SZTE JGYPK. Szeged, 2013</p> <p>László, K. (2006). Az atipikus oktatási módszerek. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.</p> <p>https://theworldcafe.com/</p> <p>https://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/hungariancafetogo.pdf</p>
--	--

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Ступінь вищої освіти	бакалавр	Форма навчання	денна	Навчальний рік/семестр	2023-2024 н.р. семестр IV/8.
----------------------	----------	----------------	-------	------------------------	---------------------------------------

Силабус

Назва навчальної дисципліни	Педагогіка партнерства
Кафедра	Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Освітня програма	ОПП 01 Освіта/Педагогіка, 013 Початкова освіта, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Тип дисципліни, кількість кредитів та годин (лекції/семінарські, лабораторні заняття/самостійна робота)	Тип дисципліни: вибіркова Кількість кредитів: 4 Лекції: 30 Семінарські/практичні заняття: 30 Лабораторні заняття: Самостійна робота: 60 Вид контролю: залік
Викладач(і) відповідальний(і) за викладання навчальної дисципліни (імена, прізвища, наукові ступені і звання, адреса електронної пошти викладача/ів)	Греба Ілдіко Золтанівна ст. викладач кафедри педагогіки та психології greba.ildiko@kmf.org.ua
Пререквізити навчальної дисципліни	немає
Анотація дисципліни, мета та очікувані програмні результати навчальної дисципліни, основна тематика дисципліни	<i>Мета</i> – розглянути історичний аспект розвитку теорії та практики спеціальної освіти, сучасні тенденції і проблеми організації педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, розкрити особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку, науково-теоретичні засади корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. <i>Основні завдання</i> вивчення дисципліни. Аналіз методологічних і теоретичних основ роботи з дітьми з особливими потребами; ознайомлення майбутніх педагогів масової системи освіти з підходами держави і суспільства до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій дітей з психофізичними вадами (порушенням слуху, зору, інтелектуального розвитку, мовлення, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки, опорно-рухового апарату); інформування майбутніх педагогів про стан допомоги дітям з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку держави.

	<p>Згідно з вимогами освітньої програми студенти повинні:</p> <p><i>знати:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - теоретичні основи корекційної педагогіки; - основні види порушень; - особливості навчання, виховання і розвитку дітей з різними видами порушень; - індивідуалізацію розвитку, навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку; - систему корекційної роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання; - теоретико-методологічні та нормативно-правові засади впровадження інклюзивної освіти в Україні; - технології налагодження педагогічної співпраці з батьками дітей із особливими освітніми потребами, психологом, соціальним педагогом, медичним працівником та іншими; - типові проблеми й труднощі, що виникають в процесі впровадження інклюзивної освіти в Україні. <p><i>вміти:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати особливості розвитку спеціальної освіти в Україні; - використовувати знання в виховно-освітній роботі з дітьми з ООП; - реалізовувати підходи диференційованого навчання; - володіти навичками створення сприятливих умов для взаємодії дітей з особливими потребами з усіма учасниками освітнього процесу; - налагоджувати педагогічне співробітництво з батьками дітей, котрі потребують інклюзивного навчання; - здійснювати необхідні адаптації, модифікації; - використовувати набуті знання в повсякденній роботі з дітьми. <p>Змістові модулі дисципліни:</p> <p>ЗМ1. РОЛЬ І МІСЦЕ СІМ'Ї В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.</p> <p>Тема 1.1 Поняття сім'ї, як головного соціального інституту</p> <p>Тема 1.2. Навчально-психологічна підготовка сім'ї до школи</p> <p>ЗМ2. ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.</p> <p>Тема 2.1. Сутність, мета, завдання педагогіки партнерства у роботі з батьками.</p> <p>Тема 2.2. Історико-педагогічні основи педагогіки партнерства</p> <p>Тема 2.3. Конфлікти у педагогічній взаємодії</p> <p>Тема 2.4. Класифікації і типології педагогічного спілкування</p> <p>ЗМ3. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З БАТЬКАМИ.</p> <p>Тема 3.1. Особливості успішної реалізації педагогіки партнерства у роботі з батьками</p> <p>Тема 3.2. Форми роботи з батьками вчителя початкових класів, методи, засоби та прийоми виховання в умовах педагогіки партнерства.</p> <p>Тема 3.3. Методичні рекомендації щодо проведення батьківських зборів</p> <p>Тема 3.4. Особливості роботи з батьками дітей з особливими потребами</p> <p>ЗМ3. ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА З БАТЬКАМИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.</p> <p>Тема 4.1. Зміст та принципи роботи Нової української школи на базі педагогіки партнерства у роботі з батьками</p> <p>Тема 4.2. Роль та місце дитиноцентризму, як важливого чинника успішного навчання та виховання учнів</p> <p>Тема 4.3. Профілактика проявів булінгу та насильства у сім'ї та серед дітей.</p>
--	--

<p>Критерії контролю та оцінювання результатів навчання</p>	<p>Навчальні досягнення студентів оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів до 100.</p> <p>Підсумком вивчення навчальної дисципліни є залік.</p> <p>Робота на лекційних заняттях – 0-5 балів.</p> <p>Робота на практичних заняттях – 0-30 балів.</p> <p>Самостійна робота – 0-25 балів.</p> <p>Творча робота – 0-40 балів.</p> <p style="text-align: center;">Шкала оцінювання: національна та ECTS</p> <table border="1" data-bbox="488 640 1493 1368"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Сума балів за всі види навчальної діяльності</th> <th rowspan="2">Оцінка ECTS</th> <th colspan="2">Оцінка за національною шкалою</th> </tr> <tr> <th>для екзамену, курсового проекту (роботи), практики</th> <th>для заліку</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>90 – 100</td> <td>A</td> <td>відмінно</td> <td rowspan="5">зараховано</td> </tr> <tr> <td>82-89</td> <td>B</td> <td rowspan="2">добре</td> </tr> <tr> <td>75-81</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>64-74</td> <td>D</td> <td rowspan="2">задовільно</td> </tr> <tr> <td>60-63</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>35-59</td> <td>FX</td> <td>незадовільно з можливістю повторного складання</td> <td>не зараховано з можливістю повторного складання</td> </tr> <tr> <td>0-34</td> <td>F</td> <td>незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> <td>не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> </tr> </tbody> </table>	Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку	90 – 100	A	відмінно	зараховано	82-89	B	добре	75-81	C	64-74	D	задовільно	60-63	E	35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання	0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни
Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS			Оцінка за національною шкалою																									
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку																										
90 – 100	A	відмінно	зараховано																										
82-89	B	добре																											
75-81	C																												
64-74	D	задовільно																											
60-63	E																												
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання																										
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни																										
<p>Інші інформації про дисципліни (політика дисципліни, технічне та програмне забезпечення дисципліни тощо)</p>	<p>Методичне забезпечення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • опорні конспекти лекцій; • навчальні посібники; • робоча програма; • збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів; • навчальні відеофільми. <p><i>Політика щодо академічної доброчесності.</i> Усі види письмових робіт перевіряються на наявність плагіату і є такими, що виконані при наявності не менше 80% оригінальності авторського тексту. Списування під час виконання письмових контрольних видів робіт заборонено. Користуватися мобільними пристроями під час проведення різних видів контролю успішності, дозволяється лише з дозволу викладача.</p> <p>Додатково з політикою курсу можна ознайомитися за посиланнями: Положення про академічну доброчесність в ЗУІ Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗУІ</p>																												
<p>Базова література навчальної дисципліни та інші інформаційні ресурси</p>	<p>Батьківські збори : шляхи до партнерства та співпраці : методичний посібник для вчителів початкових класів / уклад. : О. В. Пагава, Я. О. Чернишова. Харків “Друкарня Мадрид”, 2018. 96 с.</p> <p>Ветрова С. Є. Батьки і початкова школа: Партнерство заради дитини. Х.: Вид-во “Ранок”, 2009. 160 с.</p>																												

	<p>Вовчук І. С., Петік Ю. О. Батьківський всеобуч. Матеріали для роботи з батьками учнів 1–4 класів. Ч. 1.Х. : Вид. група “Основа”, 2011.128 с. (Б-ка журн. “Початкове навчання та виховання”; Вип. 3 (87)).</p> <p>Калько І.В. педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості в контексті Нової української школи. Загальна педагогіка та історія педагогіки. Випуск 21. Т. 1. 2020. С. 33- 35. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/8.pdf</p> <p>Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи: навч.- метод. посіб./ Т. М. Бабко, О. В. Банах, А. В. Вознюк, Г. А. Коломієць, Л. Г. Кубрик, О. М. Мельник. К. : Видавничий дім “Освіта”, 2020. 208 с. https://lib.imzo.gov.ua/wadata/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/MetodBabko.pdf</p> <p>Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. К.: Паливода А.В., 2012. 50 с. http://ussf.kiev.ua/data/Canada/Canada/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8E%D1%94%D0%BC%D0%BE%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%BC.pdf</p> <p>Форми і методи роботи класного керівника з батьками учнів / Н.В. Бугайчук . Черкаси : КНЗ “ЧОШОПП ЧОР”, 2017. 40 с.</p>
--	---

Силабуси циклу професійної підготовки

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Ступінь вищої освіти	Бакалавр	Форма навчання	денна	Навчальний рік/семестр	2023-2024 II/3
----------------------	----------	----------------	-------	------------------------	-------------------

Силабус

Назва навчальної дисципліни	Дидактика та соціологія виховання
Кафедра	Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Освітня програма	013 Початкова освіта
Тип дисципліни, кількість кредитів та годин (лекції/практичні/семінарські/лабораторні заняття/самостійна робота)	Тип дисципліни: обов'язкова Кількість кредитів: 4 Лекції: 24 Семінарські/практичні заняття: 24 Лабораторні заняття: Самостійна робота: 72 Вид контролю: екзамен
Викладач(і) відповідальний(і) за викладання навчальної дисципліни (імена, прізвища, наукові ступені і звання, адреса електронної пошти викладача/ів)	Орос І. І. кандидат педагогічних наук, доцент E-mail: orosz.ildiko@kmf.org.ua
Пререквізити навчальної дисципліни	Історія та теорія педагогіки, Загальна психологія, Вікова та педагогічна психологія, Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності
Анотація дисципліни, мета, завдання та очікувані програмні результати навчальної дисципліни, загальні та фахові компетентності, основна тематика дисципліни	<i>Анотація</i> Нові тенденції розвитку освіти України поставили перед вищою школою ряд важливих завдань і зумовили певні зміни в організації та змісті праці вчителя, пошуки новітніх технологій навчання, що у свою чергу висуває нові вимоги до фахової підготовки вчителів. Курс має чітку професійну спрямованість і покликаний забезпечити високий теоретичний рівень знань студентів з основ дидактики. Навчальна дисципліна «Дидактика та соціологія виховання» охоплює систему знань щодо процесу навчання та освіти у закладах загальної середньої освіти. Вивчення навчальної дисципліни забезпечує підготовку студентів до професійної діяльності, сприяє формуванню професійних умінь та навичок, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Дидактичні основи сучасної педагогіки є теоретичною базою для

подальшого оволодіння методами пізнання, логікою освітнього процесу, досвідом інноваційної педагогічної діяльності. Предметом дидактики та соціології виховання є пізнання змісту освіти; методи й засоби навчання; організаційні форми навчання; виховна роль суспільства в процесі навчання; педагогічні умови, що сприяють ефективній навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Мета дисципліни

«Дидактика та соціологія виховання» полягає у формуванні знань студентів про навчання, обробку інформації у сучасному інформаційному та суспільному просторі сутність та особливості організації освітнього процесу (методи, форми, прийоми) в умовах початкової та загальноосвітньої школи.

Забезпечити майбутніх учителів початкових та загальноосвітніх шкіл знаннями теоретично обґрунтованих і практично перевірених шляхів і методів навчання та виховання на уроках, а також вплив уточнення у суспільстві.

Компетентності

Інтегральна компетентність: здатність компетентно розв'язувати різноаспектні комплексні задачі і проблеми психолого-педагогічного характеру в галузі початкової освіти, керуючись принципами толерантної комунікації, культурної і міжкультурної взаємодії, творчої, креативної й інноваційної професійної діяльності у виробничих ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог.

Загальні компетентності:

ЗК-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

ЗК-3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.

ЗК-4. Здатність працювати в команді.

ЗК-8. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

Спеціальні (фахові) компетентності

СК-4. Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність.

СК-5. Здатність до проєктування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти.

СК-6. Здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій.

СК-7. Здатність до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і

предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної.

СК-9. Здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу.

Програмні результати навчання:

ПР-02 Управляти складною професійною діяльністю та проектами в умовах початкової школи, виробляти та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах.

ПР-07 Планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання.

ПР-09 Планувати та організовувати освітній процес у початковій школі, позаурочні й позашкільні заняття та заходи, використовуючи різні організаційні форми навчання та типи занять, із дотриманням принципу науковості та вимог нормативних документів початкової школи.

ПР-10 Використовувати в освітній практиці різні прийоми формуального, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами.

ПР-11 Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності.

ПР-12 Застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування.

ПР-14 Забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.

ПР-16 Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.

Основні теми дисципліни:

Тема 1. Система цілей освіти. Поняття мети та завдань освіти. Класифікація та вибір мети навчання. Перехід у процесі навчання загальної мети в конкретну. Вплив суспільних цінностей та потреб на вибір мети навчання. Вплив знань про учнів на вибір мети навчання. Вплив відомостей, які стосуються учнів та навчального процесу на формування мети навчання.

Тема 2. Зміст освіти. Принципи і правила навчання. Фактори, що зумовлюють зміст освіти. Теорії організації змісту освіти.

Вимоги до формування змісту освіти в сучасній школі. Диференційований підхід до вибору змісту освіти.

Тема 3. Планування навчального процесу. Навчальні плани і програми. Поняття та класифікація навчальних програм. Педагогічна програма – перспективне планування. Індивідуальні плани роботи педагога. Навчальний план, тематичне планування, конспект уроку. Стандарти освіти. Основні джерела змісту освіти: навчальний план, навчальні програми. Принципи вибору змісту освіти у навчальних планах.

Тема 4. Навчальний процес. Загальна характеристика та зміст навчального процесу. Процес розвитку мотивації та освоєння навичок навчання. Стимулювання процесу навчання. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів. Оцінка і самооцінка якості результатів навчального процесу. Контроль і керівництво навчально-пізнавальною діяльністю. Діяльність учителя і учня у різних видах навчання.

Тема 5. Організаційні рамки та форми навчального процесу. Організація навчальної діяльності учнів на уроці. Індивідуальна, групова форми організації навчальної діяльності учнів.

Тема 6. Основні вимоги до уроку. Урок, як основна форма організації навчання. Загальні вимоги до уроку (структура, типи тощо). Нетрадиційні організаційні форми навчання.

Тема 7. Поняття про методи навчання та їх класифікацію. Основні методи: лекція, пояснення, розповідь, виступи студентів, обговорення, дебати, наочні методи, загальні методи навчання (практичне навчання, цільове, групове), симуляції, ігри та дидактичні ігри, навчальний контракт, екскурсії, домашня робота тощо. Вибір і поєднання методів навчання. Засоби та умови навчання. Ефективність засобів навчання в залежності від вірного їх вибору.

Тема 8. Діагностика навчання. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю. Сутність, функції, види, предмет контролю: зовнішній та внутрішній. Процес контролю за навчальною діяльністю учнів. Методи перевірки знань. Критерії оцінювання. Основні вимоги до тестування. Оцінка, самооцінка.

Тема 9. Школа і держава. Система освіти та школи. Теорії. Структура закладів освіти та правозахисту. Багаторівнева система. Школа та господарська діяльність. Планування та фінансування освіти. Суспільний поділ в школі. Культура і школа. Держава і школа. Методи впливу держави на школу та обмеження державного впливу. Структура освіти України та її фінансування.

Тема 10. Сім'я. Сім'я як суспільна спільнота її структура, роль та забезпеченість. Роль сім'ї в соціалізації. Вади в соціалізації.

	<p>Сім'я та школа. Колектив, місце та роль членів колективу. Навчання в колективі. Навчання в колективі: “прихована програма”.</p> <p>Тема 11. Вплив нових комунікаційних технологій на соціалізацію молоді. Медіа. Поняття, роль та види комунікації. Розвиток засобів теле- і радіомовлення. Масова комунікація, її зміст, роль, структура та вплив на людей.</p> <p>Тема 12. Політична соціалізація, елітна освіта та демократичне виховання. Військова служба. Армія як соціальна організація. Боротьба як соціальна необхідність. Національна та професійна (наймана) армія. Роль армії у суспільстві. Армія як простір для соціалізації.</p>																																
<p>Критерії контролю та оцінювання результатів навчання</p>	<p>Навчальні досягнення студентів із дисципліни: «Дидактика та соціологія виховання» оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів до 100.</p> <p style="text-align: center;">Шкала оцінювання: національна та ECTS</p> <table border="1" data-bbox="576 1048 1401 2000"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Сума балів за всі види навчальної діяльності</th> <th rowspan="2">Оцінка ECTS</th> <th colspan="2">Оцінка за національною шкалою</th> </tr> <tr> <th>для екзамену, курсового проекту (роботи), практики</th> <th>для заліку</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>90–100</td> <td>A</td> <td>відмінно</td> <td rowspan="5">зараховано</td> </tr> <tr> <td>82–89</td> <td>B</td> <td rowspan="2">добре</td> </tr> <tr> <td>75–81</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>64–74</td> <td>D</td> <td rowspan="2">задовільно</td> </tr> <tr> <td>60–63</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>35–59</td> <td>FX</td> <td>незадовільно з можливістю повторного складання</td> <td>не зараховано з можливістю повторного складання</td> </tr> <tr> <td>0–34</td> <td>F</td> <td>незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> <td>не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> </tr> <tr> <td>0–34</td> <td>F</td> <td>незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> <td>не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни</td> </tr> </tbody> </table> <p>Відповіді на семінарських заняттях (усна відповідь, відповіді на запитання викладача, презентація) – 20 балів. Самостійна робота – 50 балів. Контрольна робота – 30 балів. Загалом – 100 балів.</p>	Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку	90–100	A	відмінно	зараховано	82–89	B	добре	75–81	C	64–74	D	задовільно	60–63	E	35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання	0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни
Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS			Оцінка за національною шкалою																													
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку																														
90–100	A	відмінно	зараховано																														
82–89	B	добре																															
75–81	C																																
64–74	D	задовільно																															
60–63	E																																
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання																														
0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни																														
0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни																														

	<p>До екзамену допускаються студенти, які відвідували лекційні та семінарські заняття, опрацювали рекомендований мінімум навчальних завдань, прозвітували про самостійну роботу, виконали запропоновані реферативні роботи, і накопили 60 балів на протязі одного семестру.</p> <p>Вивчення курсу передбачає приєднання кожного студента до навчального середовища Google Classroom.</p> <p>У процесі оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Дидактика та соціологія виховання» застосовуються такі методи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методи усного контролю: індивідуальне опитування, фронтальне опитування, співбесіда; - методи письмового контролю: письмове тестування, модульна контрольна робота, реферат, есе; - методи самоконтролю: самооцінка, самоаналіз. <p>Для студентів заочної форми навчання передбачені години консультацій, а також постійний контакт через Classroom курсу.</p>
<p>Інша інформація про дисципліну (технічне та програмне забезпечення дисципліни тощо)</p>	<p><i>Політика щодо академічної доброчесності.</i></p> <p>Усі види письмових робіт перевіряються на наявність плагіату і є такими, що виконані при наявності не менше 80% оригінальності авторського тексту. Списування під час виконання письмових контрольних видів робіт заборонено. Користуватися мобільними пристроями під час проведення різних видів контролю успішності, дозволяється лише з дозволу викладача.</p> <p>Положення про академічну доброчесність в ЗУІ Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗУІ</p> <p>Методичне забезпечення</p> <ul style="list-style-type: none"> • підручники, навчальні посібники, навчально-методичні посібники, наукові періодичні видання; • плани-конспекти лекцій, практичних занять; • індивідуальні семестрові завдання та методичні рекомендації для самостійної роботи слухачів; • мультимедійні презентації до навчальних занять; • навчальні відеофільми, відеофрагменти уроків, виховних заходів у закладах освіти.
<p>Рекомендовані джерела (основна та допоміжна література), електронні інформаційні ресурси</p>	<p><i>Нормативно-правова база</i> (Закони України, Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів України, листи Міністерства освіти і науки України)</p> <p>Основна література:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Бондар В. Дидактика: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2005. 252 с. 2. Фіцула М.М. Педагогіка. Навч. посібник. – К.: Академія, 2009. – 560 с. 3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – К., 2007. – 608 с.

4. Кузьмінський А. І. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Знання-Прес, 2003. 418 с.
5. Кузьмінський А.І., Омеляненко С.В. Технологія і техніка шкільного уроку: навчальний посібник Київ: Знання, 2010. 335 с.
6. Кузьмінський А.І., Омеляненко С.В. Педагогіка у запитаннях і відповідях/ 2006.
7. Кузьмінський А. І., Вовк Л. П., Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум. - К.: Знання-Прес, 2003.
8. Зайченко І.В. Педагогіка. – Київ, 2008. – 528 с.
9. Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 398с.
10. Чайка В.М. Основи дидактики: Навчальний посібник. Реком. МОНмолодьспорт України як навч. пос. для студ. ВНЗ.К.: Академвидав, 2011. 45.
11. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абриси. 2000
12. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Словник-довідник. Рівне: РДГУ, 2003.
13. Хоружа Л.Л. Соціологія виховання: навч.-метод.посіб./Л.Л.Хоружа.- К.:Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка,2010.-124 с.
14. Katona András, Ládi László, Victor András (2005): Tanuljunk, de hogyan!?, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, p.279.
15. Veszprémi László (2000): Didaktika, APC-Stúdió.
16. Bábosik István – Torgyik Judit szerk.(2007): Pedagógusmesterség az Európai Unióban, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, p.330.
17. Balázs Sándor szerk. (2000): A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái, Szöveggyűjtemény, főiskolai jegyzet, Budapest, OKKER Kiadó, p.241.
18. Falus Iván szerk. (2003): Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
19. Kozma Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, p.424.
20. Pusztai, Gabriella, ed. (2020): *Nevelésszociológia : Elméletek, közösségek, kontextusok.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
21. Falus Iván – Szücs Ida (2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Інформаційні ресурси

22. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), зі змінами 2019 р. Про вищу освіту <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
23. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) / Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87

	<p>[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti</p> <p>24. Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) /Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.</p> <p>25. . http://www.mon.gov.ua/ - офіційний сайт Міністерства освіти та науки України.</p> <p>26. http://www.ccf.kiev.ua/ - соціальна освіта в Україні (організація семінарів, тренінгів, дистанційна освіта у галузі соціальної педагогіки)</p> <p>27. http://edu.ukrsat.com/ - для вчителів – методичні розробки, навчальні програми, для учнів – бібліотеки, реферати, олімпіади, адреси шкіл Києва та України</p> <p>28. http://www.edu-ua.net - освітня українська мережа. Міністерство освіти, Інститут змісту і методів навчання, перелік серверів установ</p> <p>29. http://www.osvita.org – Освітньо-консультативний центр «Освіта»</p>
--	--

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Ступінь вищої освіти	бакалавр	Форма навчання	денна	Навчальний рік/семестр	2023-2024 н.р. семестр IV/8
----------------------	----------	----------------	-------	------------------------	-----------------------------------

Силабус

Назва навчальної дисципліни	Основи інклюзивного навчання
Кафедра	Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Освітня програма	ОПП 01 Освіта/Педагогіка, 013 Початкова освіта, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Тип дисципліни, кількість кредитів та годин (лекції/семінарські, лабораторні заняття/самостійна робота)	Тип дисципліни: обов'язкова Кількість кредитів: 3 Лекції: 20 Семінарські/практичні заняття: 10 Лабораторні заняття: Самостійна робота: 60 Вид контролю: екзамен
Викладач(і) відповідальний(і) за викладання навчальної дисципліни (імена, прізвища, наукові ступені і звання, адреса електронної пошти викладача/ів)	Греба Ілдіко Золтанівна ст. викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти greba.ildiko@kmf.org.ua
Пререквізити навчальної дисципліни	Педагогіка, психологія
Анотація дисципліни, мета та очікувані програмні результати навчальної дисципліни, основна тематика дисципліни	<i>Мета</i> – засвоєння студентами категоріально-понятійного апарату інклюзивної освіти, нормативно-правових та організаційних засад початкової інклюзивної освіти. <i>Основні завдання</i> вивчення дисципліни: -ознайомлення студентів з основними поняттями інклюзивного навчання; -ознайомлення студентів з категоріями особливих освітніх потреб; -ознайомлення студентів з особливостями інклюзії як особливої ланки освіти; -ознайомлення майбутніх педагогів масової системи освіти з підходами держави і суспільства до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій дітей з психофізичними вадами (порушенням слуху, зору, інтелектуального розвитку, мовлення, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки, опорно-рухового апарату).

	<p>Згідно з вимогами освітньої програми студенти повинні: знати:</p> <ul style="list-style-type: none"> - основні поняття інклюзивного навчання - основні положення інклюзивної освіти; - особливості спілкування з різними категоріями дітей з порушенням психофізичного розвитку; - особливості взаємодії педагога, асистента педагога зі спеціалістами інших служб в системі інклюзивного навчання; - принципи командної роботи; - професійно важливі властивості особистості педагога; - основи диференційованого навчання. вміти: - ефективно взаємодіяти з іншими педагогами, спеціалістами, батьками учнів з особливими освітніми потребами; - створювати індивідуальні навчальні програми для дітей з особливостями психофізичного розвитку на основі діагностики їхніх потреб; - здійснювати необхідні адаптації, модифікації й методики викладання; - реалізовувати підходи диференційованого навчання у класі; - використовувати ефективні стратегії спілкування у взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; - використовувати теоретичні знання і практичні уміння, отримані під час вивчення різних навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, при організації супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання. <p>У результаті опанування матеріалом дисципліни мають бути сформовані загальні компетентності 4, 5, 6, 7, 8:</p> <p>Здатність працювати в команді.</p> <p>Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми.</p> <p>Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.</p> <p>Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.</p> <p>Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).</p> <p><i>Фахові компетентності 4, 5, 6, 10, 12:</i></p> <p>Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність.</p> <p>Здатність до проєктування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти.</p> <p>Здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій.</p> <p>Здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.</p> <p>Здатність доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи.</p>
--	--

	<p><i>Програмні результати навчання 7, 8, 10, 13, 14, 15:</i></p> <p>Планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання.</p> <p>Організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування.</p> <p>Використовувати в освітній практиці різні прийоми формувального, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами.</p> <p>Організовувати освітній простір з дотриманням принципів універсального дизайну, безпечно, проєктувати навчальні осередки у класі спільно з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів і потреб, забезпечувати дотримання вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу.</p> <p>Забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.</p> <p>Здійснювати профілактичні заходи щодо збереження життя та фізичного й психічного здоров'я здобувачів початкової освіти, надавати їм домедичну допомогу (за потреби), планувати та реалізовувати заходи щодо попередження і протидії булінгу та різних проявів насильства чи будь-якої з форм дискримінації серед учнів початкової школи й інших учасників освітнього процесу.</p> <p><i>Змістові модулі дисципліни:</i></p> <p>ЗМ1. ПОНЯТТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ТА ОСНОВНІ ЗАКОНОДАВЧІ ДОКУМЕНТИ РЕГУЛЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.</p> <p>Тема 1.1. Предмет і завдання курсу «Основи інклюзивного навчання»</p> <p>Тема 1.2. Структура спеціальної освіти в Україні</p> <p>Тема 1.3. Основні етапи становлення інклюзивної освіти</p> <p>Тема 1.4. Основні нормативно-правові засади інклюзивної освіти</p> <p>ЗМ2. ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В МАСОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ .</p> <p>Тема 2.1. Основні етапи включення дітей з особливими освітніми потребами в заклади освіти загального типу</p> <p>Тема 2.2. Функції закладів освіти щодо забезпечення сталого функціонування інклюзії</p> <p>Тема 2.3. Команда психолого-педагогічного супроводу.</p> <p>ЗМ3. ОРГАНІЗАЦІЯ «ОСВІТИ ДЛЯ ВСІХ» В УКРАЇНІ.</p> <p>Тема 3.1. Функції асистента педагога та асистента дитини</p> <p>Тема 3.2. Інклюзивно-ресурсний центр</p> <p>Тема 3.3. Індивідуальна програма розвитку</p>
--	---

Критерії контролю та оцінювання результатів навчання	<p>Навчальні досягнення студентів оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів до 100.</p> <p>Підсумком вивчення навчальної дисципліни є екзамен.</p> <p>Робота на лекційних заняттях – 0-10 балів.</p> <p>Робота на практичних заняттях – 0-30 балів.</p> <p>Самостійна робота – 0-20 балів.</p> <p>Екзамен – 40 балів</p>			
	Шкала оцінювання: національна та ECTS			
	Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
			для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
	90 – 100	A	відмінно	зараховано
	82-89	B	добре	
	75-81	C		
	64-74	D	задовільно	
60-63	E			
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання	
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	

<p>Інші інформації про дисципліни (політика дисципліни, технічне та програмне забезпечення дисципліни тощо)</p>	<p>Методичне забезпечення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • опорні конспекти лекцій; • навчальні посібники; • робоча програма; • збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів; • навчальні відеофільми. <p><i>Політика щодо академічної доброчесності.</i> Усі види письмових робіт перевіряються на наявність плагіату і є такими, що виконані при наявності не менше 80% оригінальності авторського тексту. Списування під час виконання письмових контрольних видів робіт заборонено. Користуватися мобільними пристроями під час проведення різних видів контролю успішності, дозволяється лише з дозволу викладача. Додатково з політикою курсу можна ознайомитися за посиланнями: Положення про академічну доброчесність в ЗУІ Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗУІ</p>
<p>Базова література навчальної дисципліни та інші інформаційні ресурси</p>	<p>Колупаєва А.А. (2012): <i>Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посібник.</i> Київ : «А.С.К.».</p> <p>Колупаєва А.А., Савчук Л.О. (2011): <i>Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання.</i> Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ».</p> <p>Коваль Л. В. (2018): <i>Організація інклюзивного середовища у закладі освіти.</i> Ін: Лапін – Сурмай – Щуцька (упорядн.): <i>Інклюзивне навчання в Новій українській школі.</i> Інтерсервіс, Київ, 46-49.</p> <p>Порошенко М. А. (2019): <i>Інклюзивна освіта: навчальний посібник.</i> ТОВ «Агентство «Україна». Київ.</p> <p>Порошенко М.А., Колупаєва А.А. (2018): <i>Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник.</i> Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка». Київ.</p> <p>Шутко Н., Варга М. (2018): <i>Інклюзія для дітей з порушеннями слуху: за чи проти?</i> Ін: Лапін – Сурмай – Щуцька(упорядн.): <i>Інклюзивне навчання в Новій українській школі.</i> Інтерсервіс, Київ, 98-101.</p> <p>Гриневич Л. (2019): <i>Інклюзія для всіх: освітня політика та практика.</i> [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inklyuzivne.pdf</p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 (від 08.06.2018): <i>Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти.</i></p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 (від 01.10.2010): <i>Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання.</i></p> <p>Постанова Кабінету Міністрів України № 545 (від 12 липня 2017): <i>Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр.</i></p> <p>Закон України № 2053-VIII (від 23 травня 2017): <i>Про внесення змін до</i></p>

Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг.

Greba Ildikó, Knobloch Beáta (2021) Inkluzív oktatás alapjai. Főiskolai jegyzet
Kopp, E., Ollé J., Zágón, B-né. (2008). Tanórai differenciálás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Mohai Katalin és Perlusz Andrea (2017) Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára

Vargáné Mezô Lilla (2006) Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára

Vojnitsné Kereszty, Zs., Kókayné Lányi M. (2008). Könyv a differenciálásról.

Máshonnan – máshogyan – együtt. Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Ступінь вищої освіти	бакалавр	Форма навчання	денна	Навчальний рік/семестр	2023/2024 I/1
----------------------	----------	----------------	-------	------------------------	---------------

Силабус

Назва навчальної дисципліни	ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ТА ВСТУП ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
Кафедра	Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Освітня програма	013 Початкова освіта
Тип дисципліни, кількість кредитів та годин (лекції/практичні/семінарські/лабораторні заняття/самостійна робота)	Тип дисципліни (обов'язкова чи вибіркова): Кількість кредитів: 4 Лекції: 30 Практичні (семінарські) заняття: 18 Самостійна робота: 72 Вид контролю: екзамен
Викладач(і) відповідальний(і) за викладання навчальної дисципліни (імена, прізвища, наукові ступені і звання, адреса електронної пошти викладача/ів)	Поллої К.Д., доктор філософії e-mail: pallay.katalin@kmf.org.ua
Пререквізити навчальної дисципліни	
Анотація дисципліни, мета, завдання та очікувані програмні результати навчальної дисципліни, загальні та фахові компетентності, основна тематика дисципліни	Анотація дисципліни. Дисципліна спрямована на забезпечення умов для опанування студентами розвитку і формування особистості, системи освіти в Україні, змісту освіти, процесу навчання, його структури, закономірностей і принципів навчання, форм і методів навчання; розуміння виховання як основи розвитку та формування особистості; опанування принципами та методами виховання; оволодінням педагогічною культурою педагога, педагогічною майстерністю, виокремлення основних характеристик особистості педагога, особливостей педагогічної діяльності, умов удосконалення професійної компетентності педагога. Дисципліна «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності» має за мету: розкриття теоретичних основ педагогіки як науки про виховання людини, а також теоретичних основ професійної педагогіки як науки про

підготовку педагога до професійної діяльності – загалом та педагогічної майстерності – зокрема.

Завдання дисципліни:

1. Дати студентам уявлення про педагогіку як науку про виховання людини та професійну педагогіку як науку про підготовку студентів до професійної діяльності; їхній об'єкт, предмет, мету, завдання, функції, основні категорії, закономірності і принципи.

2. Розкрити сутність і педагогічні вимоги до змісту освіти, що визначається соціальним замовленням і змінюється відповідно до суспільного і науково-технічного прогресу.

3. Розкрити сутність і педагогічні вимоги до загальних методів і засобів навчання й виховання.

4. Розкрити сутність і педагогічні вимоги до форм організації педагогічного процесу у загальноосвітній школі й дошкільному закладі.

5. Розкрити основи управління освітнім процесом в умовах освітнього закладу освіти.

6. Розкрити етапи формування педагогічної майстерності та шляхи підвищення педагогічної майстерності педагога.

7. Формування у студентів готовності до педагогічної діяльності, інтересу до педагогічної професії.

Компетентності.

Інтегральна компетентність. Здатність розв'язувати спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі педагогічної освіти в професійній діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій і методів початкового навчання, педагогічної роботи та вирізняється нез'ясованістю умов і вимог.

Загальні компетентності

ЗК-1. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні.

ЗК-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

ЗК-3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.

ЗК-5. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми.

ЗК-7. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.

ЗК-8. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

Спеціальні (фахові) компетентності

СК-4. Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність.

СК-6. Здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій.

СК-10. Здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

СК-12. Здатність доносити до фахівців і нефхівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи.

Програмні результати навчання

ПР-02. Управляти складною професійною діяльністю та проектами в умовах початкової школи, виробляти та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах.

ПР-07. Планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання.

ПР-08. Організувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування.

ПР-09. Планувати та організувати освітній процес у початковій школі, позаурочні й позашкільні заняття та заходи, використовуючи різні організаційні форми навчання та типи занять, із дотриманням принципу науковості та вимог нормативних документів початкової школи.

ПР-10. Використовувати в освітній практиці різні прийоми формуального, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами.

ПР-11. Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності.

ПР-12. Застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної

	<p>діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування.</p> <p>ПР-13. Організовувати освітній простір з дотриманням принципів універсального дизайну, безпечно, проєктувати навчальні осередки у класі спільно з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів і потреб, забезпечувати дотримання вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу.</p> <p>ПР-14. Забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.</p> <p>ПР-16. Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.</p> <p style="text-align: center;">Основна тематика дисципліни:</p> <p>Педагогіка як наука Розвиток і формування особистості. Система освіти в Україні. Зміст освіти. Процес навчання, його структура. Закономірності і принципи навчання Форми і методи навчання Контроль і оцінювання успішності навчально-пізнавальної діяльності Виховання як основа розвитку та формування особистості Принципи та методи виховання Педагогічна культура педагога Педагогічна майстерність. Рівні оволодіння педагогічною майстерністю Етапи формування педагогічної майстерності Шляхи підвищення педагогічної майстерності Особистість педагога, його основні характеристики. Особливості педагогічної діяльності Удосконалення професійної компетентності педагога.</p>											
<p>Критерій контролю та оцінювання результатів навчання</p>	<p>Навчальні досягнення студентів із дисципліни «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності» оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів до 100.</p> <p style="text-align: center;">Шкала оцінювання: національна та ECTS</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Оцінка за національною шкалою</p>											

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
75–81	C		
64–74	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Для визначення рейтингу студента (слухача) із засвоєння дисципліни **R** дис (до 100 балів) одержаний рейтинг з атестації (до 30 балів) додається до рейтингу студента (слухача) з навчальної роботи **R**нр (до 70 балів): **R** дис = **R**нр + **R**ат.

Відповіді на практичних заняттях (усна відповідь, відповіді на запитання викладача, презентація) – 30 балів.

Самостійна робота – 30 балів.

Екзамен – 40 балів.

Загалом – 100 балів.

До екзамену допускаються студенти, які відвідували лекційні та практичні заняття, опрацювали рекомендований мінімум навчальних завдань, прозвітували про самостійну роботу, накопили 60 балів протягом одного семестру.

Важливою передумовою допуску до іспиту є відпрацювання пропущених лекційних занять. Контроль проводиться, як правило, шляхом письмового виконання індивідуальних завдань із подальшою перевіркою їх викладачем та оголошення оцінки.

Вивчення курсу передбачає приєднання кожного студента до навчального середовища Google Classroom.

У процесі оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності» застосовуються такі методи:

- методи усного контролю: індивідуальне опитування, фронтальне опитування, співбесіда;
- методи письмового контролю: модульна контрольна робота;
- методи самоконтролю: самооцінка, самоаналіз.

	<p>Для студентів заочної форми навчання передбачені години консультацій, а також постійний контакт через Classroom курсу. Вид семестрового контролю: екзамен.</p>
<p>Інша інформація про дисципліну (технічне та програмне забезпечення дисципліни тощо)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Політика щодо академічної доброчесності.</i></p> <p>Усі види письмових робіт перевіряються на наявність плагіату і є такими, що виконані при наявності не менше 80% оригінальності авторського тексту. Списування під час виконання письмових контрольних видів робіт заборонено. Користуватися мобільними пристроями під час проведення різних видів контролю успішності, дозволяється лише з дозволу викладача.</p> <p>Положення про академічну доброчесність в ЗУІ Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗУІ</p> <p style="text-align: center;">Методичне забезпечення</p> <ul style="list-style-type: none"> • підручники, навчальні посібники, навчально-методичні посібники, наукові періодичні видання; • плани-конспекти лекцій, практичних занять; – індивідуальні семестрові завдання та методичні рекомендації для самостійної роботи студентів; • мультимедійні презентації до навчальних занять; <p>навчальні відеофільми, відеофрагменти практичних, виховних заходів в освітніх закладах.</p>
<p>Рекомендовані джерела (основна та допоміжна література), електронні інформаційні ресурси</p>	<p style="text-align: center;">Основна література</p> <p style="text-align: center;">Базова</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Антонова О. Є. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. – С. 81-109. 2. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – С.20-29. 3. Бекірова А. Р. Методологія та методика формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів: монографія.- Житомир : Вид О.О. Євенок, 2019 – 412с. 4. Зайченко І.В. Педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / І.В.Зайченко /. – [2-е вид.]. – К.: «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с. 5. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх педагогів: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. Доповнена і перевидана. – Київ : Знання, 2019. – 398с.

6. Пашенко М., Красноштан І. Педагогіка. – К.: Центр навчальної літератури, 2017. – 228 с.
7. Пропенко І. Педагогіка / І. Пропенко. – Харків: Фоліо, 2017. – 572 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
9. Товканець Г., Атрощенко Т., Барна Х. Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми: монографія. – К: Кондор, 2017. – 268 с.
10. Шулигіна Р. Педагогіка: навчально-методичний посібник для студентів. – Суми: Університетська книга, 2017. – 144 с.
11. Friedrich W. Kron: Pedagógia (Osiris Kiadó, 1997).
12. Brezsnaynszky László – Buda Mariann (szerk.) (2001): A neveléstudomány értelmezései. Debrecen. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó.
13. Mészáros István – Pukánszky Béla – Németh András: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest. 2002.
14. Czike Bernadett: Bevezetés a pedagógiába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1996.
15. Kozma Béla: Pedagógia I-II. Comenius Bt., Pécs, 2001.
16. Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek. Bp., 1992.
17. Bábosik István: A nevelés folyamata és módszerei. Bp., 1994.
18. Nahalka István: Hatékony tanulás, Budapest, 2006.
19. Zrinszky László: Nevelélmélet. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó. Bp., 2002.

Допоміжна

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України ; головн. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408-410.
2. Зварич І. Критерії оцінювання педагогічної компетентності викладачів у США та застосування методу відеозапису / І. Зварич // Вища школа. – 2013. – № 7. – С. 56-64.
3. Кічук Н. В. Професійна підготовка вчителя сучасної початкової школи в параметрах компетентнісного підходу / Н. В. Кічук // Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – С.93-98.
4. Кудикіна Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / Н. В. Кудикіна // Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – С129-128.
5. Передерій О. Розвиток професійної компетентності вчителя Вальдорфської школи / О. Передерій // Вища школа. – 2013. – № 7. – С. 105-110.

Інформаційні ресурси

Про Стратегію сталого розвитку "Україна – 2020" <https://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>);

Проект Закону України "Про освіту" http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639

Концепція Нової української школи <https://www.kmu.gov.ua/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed>.

Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>;

Про освіту <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>);

«Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами 2019 р.) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>;

Про національну доктрину розвитку освіти у XXI столітті <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>;

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.);

Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>);

Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://uargavo.net/data/base28/ukr28703/htm>.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – [Режим доступу] : guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf.

Додаток Д

Заходи для підвищення мотивації майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів



(<https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2024/10/75753-e1728635668362.jpg>)

ЗУТСПЗ організувало День психічного здоров'я

10 жовтня, усьоме, Закарпатське угорське товариство спеціалістів психічного здоров'я (ЗУТСПЗ) разом з кафедрою педагогіки, психології, початкової та дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II провели День психічного здоров'я. Організатори підготували для учасників кіноклуб, психологічний тренінг, майстер-клас з рукоділля та навіть спеціальне кафе. День завершився спільним богослужінням.

З вітальним словом до учасників звернулася викладачка ЗУІ ім. Ф. Ракоці II та голова ЗУТСПЗ Емьовке Бергхауер-Олас, яка висловила радість з приводу того, що в нинішніх непростих умовах вдалося вкотре організувати захід, присвячений темі «пошуків душевного спокою». Опісля доповідачка представила керівників тематичних воркшопів.

У своєму вітальному слові проректор Закарпатського угорського інституту імені Ф. Ракоці II Олександр Бергхауер зауважив, що в стінах навчального закладу проходить одразу кілька заходів. Один з них – лекція про переваги використання штучного інтелекту.

Посилання на сайт: <https://kmf.uz.ua/uk/novini/zutspz-organizovalo-den-psiichnogo-zdorov-ja/>



За традицією, на учасників заходу чекала цікава програма: психологічні тренінги, кіноклуб, кафе «Світ», майстер-класи та молодіжне богослужіння.

Передусім, студенти мали можливість взяти участь у роботі кількох воркшопів, які одночасно проводили фахівці з психічного здоров'я ЗУТСПЗ, психолог Психологічної служби ЗУІ ім. Ф. Ракоці II та співробітники кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти.





(https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2023/10/img_3029-e1697013464555.jpg)

У ЗУІ провели День психічного здоров'я

10 жовтня Закарпатське угорське товариство спеціалістів психічного здоров'я (ЗУТСПЗ) спільно з кафедрою педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II вшосте організували День психічного здоров'я. У рамках заходу організатори влаштували фотоконкурс, фотовиставку, кіноклуб, провели психологічний тренінг, майстер-клас з рукоділля, створили кафе «Світ», повели учасників стежками театру чотирьох почуттів, а наостанок організували богослужіння для молоді.

Посилання на сайт: <https://kmf.uz.ua/uk/novini/u-zui-proveli-den-psihichnogo-zdorov-ja/>



День відкритих дверей факультету імені Андраша Пете Будапештського університету Земмельвайса в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II

За сприяння кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти факультет імені Андраша Пете Будапештського університету Земмельвайса організував День відкритих дверей для здобувачів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта»

З вітальним словом до присутніх звернувся д-р Матюш Ласло, заступник декана з питань освіти факультету імені Андраша Пете університету Земмельвайса. Разом із Чука Палом, виконувачем обов'язків директора Центру спеціальних міжнародних і національних послуг цього ж факультету, вони представили детальну інформацію про значення кондуктивної педагогіки, методу, розроблену Андрашем Пете, яка визнана національною спадщиною Угорщини («хунгарікумом»). Також було висвітлено аспекти підготовки кондукторів, міжнародну співпрацю факультету та його транскордонну діяльність.



Посилання на сайт: <https://kmf.uz.ua/uk/novini/den-vidkritih-dverej-fakultetu-imeni-andrasha-pete-budapeshtskogo-universitetu-zemmelvajsja-v-zakarpatskomu-ugorskому-institutu-imeni-ferenca-rakoci-ii/>



Студенти спеціальностей «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» дізналися більше про роботу кафедри імені Андраша Петьо Університету Земмельвайса

Співробітники кафедри імені Андраша Петьо Університету Земмельвайса спільно з Мальтійською службою допомоги вже кілька разів організували дні відкритих дверей для студентів Закарпатського угорського інституту імені Ференца II Ракоці, під час яких учасники заходу мали змогу ознайомитися зі специфікою навчального процесу на кафедрі.

Цього разу студенти спеціальностей «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» разом із викладачами ЗУІ ім. Ф. Ракоці II побували на кафедрі імені Андраша Петьо Університету Земельвейса, аби ознайомитися з практичним застосуванням всевітньо відомого методу Петьо, який вважається інтелектуальним надбанням угорської науки.

Студентів зустріли куратори Центру міжнародної та національної служби Анна Фазекаш та Юдіт Ласло. Після короткого екскурсу керівник групи інструкторів Давід Кіш розповів про особливості раннього розвитку дітей, а керівник відділу дошкільної освіти Еріка Геніч акцентувала увагу присутніх на темі розвитку дітей дошкільного віку. Після цього студенти змогли особисто побувати на групових заняттях і поспостерігати за діяльністю вихователів у групі дошкільного віку, інтегрованої групі дітей дошкільного віку та групі дітей, які потребують особливого підходу.

Після тренінгу директорка Інституту кондуктивної педагогіки д-р Рената Фельдеші ознайомила присутніх із життєвим та професійним шляхом Андраша Петьо, а також розповіла про історію заснування Інституту та методіку кондуктивного підходу до навчання. Потім слово взяла координаторка проекту Анна Фегер, яка представила аудиторії особливості роботи з дорослими пацієнтами в амбулаторних умовах.

На завершення заходу заступник декана з навчальної роботи д-р Ласло Матосх презентував освітні послуги кафедри імені Андраша Петьо Університету Земельвейсу та охарактеризував перспективи співпраці між двома навчальними закладами.

Користуючись нагодою, від імені студентів та викладачів кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти ЗУІ ім. Ф. Ракоці II хочемо висловити вдячність керівництву та викладачам навчального закладу за можливість узяти участь у змістовній програмі, а директору Центру міжнародної та національної служби Палу Чука – за надану допомогу в організаційних питаннях.

Посилання на сайт: <https://kmf.uz.ua/uk/novini/studenti-specialnostej-pochatkova-osvita-ta-doshkilna-osvita-diznalisja-bilshe-pro-robotu-kafedri-imeni-andrasha-peto-universitetu-zemmelvajsja/>



Додаток Е

Довідки ЗІППО про проведення лекційних занять та тренінгів



Філія у м. Берегове ЗІППО
Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet
Beregszászi Tagozata
вул. Мукачівська 14, м. Берегове, 90202
90202 Beregszász, Munkácsi u. 14.

Ikt. szám: 15/2023/K/KTI_Beregszászi Tagozat

ДОВІДКА

У період з 27 березня по 05 травня 2023 року в місті Берегове відбулися Весняні методичні дні, організовані Філією Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Берегове). У рамках циклу заходів відбулися науково-методичні семінари, тренінги та майстер-класи для керівників, педагогів та психологів закладів освіти Закарпатської області з угорською мовою навчання.

ГРЕБА Ілдіко, старша викладачка кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти провела лекційне заняття та серію тренінгів на тему: « **Інклюзивна освіта: ідея, практика та соціальна цінність** ». Місце проведення семінару: Берегівська гімназія „Опре Рома” Берегівської міської ради Закарпатської області, м. Берегове, вул. Рожошкерт, 130

Берегове, 24 квітня 2023 р.

Габода Бейла, завідувач Берегівської філії ЗІППО

Габода Бейла,
завідувач Берегівської філії
Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти
тел.: +380958918845

Посилання на сайт: <https://zakinppo.org.ua/novyny/inkliuzyvna-osvita-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy/>



Філія у м. Берегове ЗПППО
 Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet
 Beregszászi Tagozata
 вул. Мукачівська 14, м. Берегове, 90202
 90202 Beregszász, Munkácsi u. 14.

Ikt. szám: 26/2023/K/KTI_Beregszászi Tagozat

Довідка

У період з 06 по 29 листопада 2023 року в місті Берегове відбулися Осінні методичні дні, організовані Філією Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. В рамках програми були проведені науково-методичні семінари, тренінги та майстер-класи для керівників, педагогів та психологів закладів освіти Закарпатської області з угорською мовою навчання.

ГРЕБА Ілдіко, старша викладачка кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти провела лекційне заняття та серію тренінгів на тему: «**Навчання дітей з особливими потребами в умовах освітньої інклюзії**».

Берегове, 20 листопада 2023 р.

Габода Бейла, завідувач Берегівської філії ЗПППО

Габода Бейла,
 завідувач Берегівської філії
 Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти
 тел.: +380958918845

Посилання на сайт: <https://zakinppo.org.ua/novyny/psykholoho-pedahohichnyy-seminar-treninh-dlia-vchyteliv-uhorskomovnykh-shkil/>

Участь в конференції сприяння цифровізації освіти



Участь викладачів інституту у конференції «Співпраця у сфері освіти щодо сприяння використанню цифрових методів і комунікаційних технологій в Угорщині та сусідніх країнах»

Викладачі кафедри математики та інформатики, а також педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II представляли Закарпатське угорськомовне педагогічне товариство на конференції, організованій в рамках проєкту програми Еразмус+. Метою цього проєкту є сприяння цифровізації освіти в регіоні Карпатського басейну.

Конференція проходила з 27 по 29 вересня 2024 року під егідою Управління освіти Угорщини. Серед офіційних партнерів заходу були: Асоціація угорськомовних педагогів Північно-Бацького округу, Румунське угорськомовне педагогічне товариство, Словацьке угорськомовне педагогічне товариство, Асоціація угорськомовних педагогів автономного краю Войводина, Форум угорськомовних педагогів Хорватії, Асоціація угорськомовних педагогів Прекмур'я та Закарпатське угорськомовне педагогічне товариство.

Офіційне відкриття конференції супроводжувалося привітальними словами голови Управління освіти Угорщини Шандора Брашої, державного секретаря з питань народної освіти Міністерства людських ресурсів Угорщини, д-ра Золтана Маружі, а також голови Словацького угорськомовного педагогічного товариства Ірен Фекете.

Модератором конференції виступив Давід Кіш, керівник Департаменту Управління освіти при Офісі Президента Угорщини та офіційний керівник проєкту ERASMUS+. Він ознайомив учасників із деталями проєкту та програмою заходу. Метою ERASMUS+ 2023-2-HU01-KA220-SCH-000170055 є розробка нових цифрових рішень для підтримки освіти через європейську співпрацю. Основними завданнями є розвиток цифрової компетентності, удосконалення та ефективне використання існуючих цифрових технологій серед широкого кола педагогів, керівників освітніх закладів та працівників освітніх органів управління. Проєкт сприятиме підвищенню рівня цифрової грамотності та покращенню якості освіти в семи країнах Карпатського басейну.

Під час пленарного засідання виступили керівники робочих груп: Гергель Пінтир, Янош Дугас, д-р Ласло Черге, а також декан факультету електротехніки імені Кальмана Кондо Обудайського університету, професор Дьордь Молнар.

Гергель Пінтир, начальник Відділу розробки цифрових навчальних програм Департаменту Управління освіти Угорщини, у своїй доповіді на тему «Розробка цифрових рішень для підтримки освіти у співпраці з європейськими партнерами» ознайомив учасників з уже наявними розробками та програмою розширення проєкту в регіонах Карпатського басейну.

Янош Дугас, начальник головного Відділу розвитку програм середньої освіти Департаменту управління освіти Угорщини, у своїй доповіді про виявлення та розвиток талантів детально описав механізми, інструменти та методи підтримки обдарованих дітей у закладах загальної середньої освіти.

Д-р Ласло Черге, начальник Відділу ліцензування освіти Департаменту Управління освіти Угорщини, виступив з доповіддю щодо державного врегулювання питань впровадження акредитованих освітніх програм в закладах загальної середньої освіти та управління цифровими даними.

Другий день конференції був присвячений проведенню воркшопів у трьох тематичних секціях. Керівники робочих груп на практичних заняттях ознайомили учасників з механізмами використання комунікаційних технологій у процесі організації та управління навчальним процесом. Окрім воркшопів учасники конференції слухали доповіді за тематикою конференції. **Доповідь І. Грєба «Цифровізація навчання в інклюзивних класах»** присвячена дослідженню впровадження цифрових технологій у освітній процес початкової школи та створенню сприятливих умов навчання учнів з ООП.

Організатори конференції також подбали про культурну програму для учасників. З нагоди 25-річчя Управління освіти Угорщини в Палаці мистецтв був організований гала-концерт із врученням почесних грамот заслуженим співробітникам офісу.

Закриття конференції супроводжувалося виступом професорки Валерії Чєпе, академкинї та голови Комісії з акредитації вищої освіти Угорщини, на тему «Природне, штучне, цифрове середовище – виклики у викладанні та навчанні». Після цього було підбито підсумки роботи воркшопів та обговорено перспективи подальшої співпраці в галузі цифровізації освіти.

Посилання на сайт: <https://kmf.uz.ua/uk/novini/uchast-vikladachiv-institutu-u-konferencii-spivpracja-u-sferi-osviti-shhodo-sprijanja-vikoristannju-cifrovih-metodiv-i-komunikacijnih-tehnologij-v-ugorshhini-ta-susidnih-krainah/>

Додаток Ж**Діагностичні методики для визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів****Ж.1 Анкета –питальник «Готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів»**

Шановний студенте!

Запрошуємо Вас взяти участь у науково-педагогічному дослідженні, яке має на меті виявлення у студентів характеру ставлення до необхідності підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

1. Що Ви розумієте під поняттям «готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів?»

2. Чи вважаєте Ви, що сучасний учитель має бути активним суб'єктом життєдіяльності?

3. Оцініть важливість підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів (оберіть свій варіант та обґрунтуйте його) :
 - дуже важлива;
 - важлива;
 - важлива, але не завжди;
 - неважлива

4. Чи згодні Ви з думкою, що готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів є ознакою його професіоналізму?
 - так;
 - ні;

- не можу відповісти.
5. Як, на Вашу думку, впливає підготовка до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи?
6. Який вид діяльності учителів початкової школи на Вашу думку, найбільше сприяє його готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів?:
- педагогічний досвід;
 - власний життєвий досвід;
 - підвищення духовного розвитку;
 - поєднання всіх видів діяльності;
 - не можу відповісти;
7. Чи замислювалися Ви над тим, щоб сформувані готовність в освітньому просторі закладу вищої освіти?
- так;
 - не можу відповісти;
 - ні.
8. Оцініть за 10-бальною шкалою рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів як особистої якості.
9. Що, на Вашу думку, варто було б запровадити в університеті для більш ефективної підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Дякуємо за щирі відповіді!

Ж.2 Питальник на виявлення уявлень студентів про сутність та засоби формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

Шановний студенте, пропонуємо Вам завершити висловлювання:

1. Педагог, реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, повинен
2. Думаю, що професія педагога реалізується через ...
3. Готовність майбутніх учителів початкової школи роботи в умовах інклюзивного навчання учнів визначається як ставлення
4. Я завжди хотів сформувати у себе готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, характерними ознаками якої є: ...
5. Готовність учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів є формованою особистісно-професійною якістю, яка
6. Моє професійне майбутнє вбачається мені у...
7. Я вважаю, що вчителю початкової школи мають бути притаманні такі цінності, як:..
8. Гадаю, що справжній учитель у професійній діяльності має керуватися такими мотивами...
9. Ідеалом учителя для мене є...
10. Еталоном я вважаю готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів...

Дякуємо за щирі відповіді!

Ж.3 Тест «Мотиви вибору професії»

У бланку відповідей наведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Прочитайте й оцініть, якою мірою кожне з них вплинуло на ваш вибір професії за такою шкалою оцінювання: 5 – дуже сильно вплинуло; 4 – сильно вплинуло; 3 – середньо вплинуло; 2 – слабо вплинуло; 1 – ніяк не вплинуло.

Мотиви вибору професії

№ п/п	Твердження	Оцінка	Тип мотивації
1	Вимагає спілкування з різними людьми		I
2	Подобається батькам		–
3	Передбачає сильне почуття відповідальності		C
4	Вимагає переїзду на нове місце проживання		+
5	Відповідає моїм здібностям		I
6	Дозволяє обмежитися наявним устаткуванням		–
7	Корисна людям		C
8	Сприяє розумовому й фізичному розвитку		I
9	Високооплачувана		+
10	Дозволяє працювати близько від дому		+
11	Престижна		–
12	Можливість для зростання професійної майстерності		C
13	Єдино можлива за таких обставин		–
14	Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи		C
15	Приваблива		I
16	Близька до будь-якого шкільного предмету		+
17	Дозволяє одразу одержати гарний результат праці для інших		C
18	Обрана моїми друзями		–
19	Дозволяє використовувати професійні вміння поза роботою		+
20	Дає більші можливості виявити творчість		C

«C» = ____; «I» = ____; «+» = ____; «-» = ____;

Інтерпретація результатів проводиться у такий спосіб: підраховується арифметична сума за кожним із типів мотивації у бланку відповідей такими позначками – «I», «C», «+», «-».

Умовні позначки:

«I» – внутрішні індивідуально значимі мотиви; «C» – внутрішні соціально значимі мотиви; «+» – зовнішні позитивні мотиви; «-» – зовнішні негативні мотиви.

Максимальна сума вказує на переважний тип мотивації вибору професії.

Ж.4 Тест «Спрямованість особистості» (методика Б. Басса)

Діагностика спрямованості особистості необхідна для визначення того чим Ви будете займатися. Дуже часто людина стає «невдахою», бо планує своє життя (або хтось за нього планує, наприклад батьки) у розрахунку на особисті якості, яких насправді немає. Даний тест допомагає визначити спрямованість особистості. Пройшовши тест спрямованості особистості, Ви намалюєте для себе картину Ваших особистих цінностей і, можливо, надалі переорієнтуєте свої життєві цілі.

Інструкція для проходження тесту спрямованості особистості.

Опитувальний лист тесту спрямованості особистості складається з 27 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожен з пунктів виберіть той, який найкраще виражає Вашу точку зору з даного питання. Можливо, що якісь із варіантів здадуться Вам рівноцінними. Проте, просимо Вас відібрати тільки один з них, а саме той, який найбільшою мірою відповідає Вашу думку, і найбільше цінний для Вас. Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В) напишіть на аркуші для запису відповідей поряд з номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою „НАЙБІЛЬШЕ”.

2. Потім з відповідей на кожний з пунктів виберіть той, який надалі відрізняється від Вашої точки зору, найменш цінний для Вас. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть на аркуші запису відповідей поряд з номером відповідного пункту, у стовпці під рубрикою „МЕНШЕ ВСЬОГО”.

3. Таким чином, для відповіді на кожне з питань Ви використовуєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпці. Решта (невибрані) відповіді занесіть в стовпчик „невибрані”. Намагайтеся бути максимально правдивими! Серед варіантів відповіді немає „хороших” або „поганих”, тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є „правильною” або „кращою”.

Час від часу контролюйте себе, чи правильно Ви записуєте відповіді по пунктам. У разі, якщо Ви виявите помилку, виправте її, але так, щоб було чітко видно.

Питання тесту спрямованості особистості.

1. Найбільше задоволення я отримую від:

- А. Схвалення моєї роботи;
- Б. Усвідомлення того, що робота зроблена добре;
- В. Усвідомленості того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А. Тренером, який розробляє тактику гри;
- Б. Відомим гравцем;
- В. Обраним капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

- А. Виявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
- Б. Викликає інтерес до предмета, так що учні із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі;

- В. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
- А. Радіють виконуючи роботу;
 - Б. Із задоволенням працюють у колективі;
 - В. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів, щоб мої друзі:
- А. Були чуйні і допомагали людям, коли для цього представляються можливості;
 - Б. Були вірні й віддані мені;
 - В. Були розумними і цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих:
- А. З ким складаються хороші взаємини;
 - Б. На кого завжди можна покластися;
 - В. Хто може багато досягти в житті.
7. Найбільше я не люблю:
- А. Коли у мене щось не виходить;
 - Б. Коли псуються відносини з товаришами;
 - В. Коли мене критикують.
8. На мою думку, найгірше, коли педагог:
- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;
 - Б. Викликає дух суперництва в колективі;
 - В. Недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося:
- А. Проводити час з друзями;
 - Б. Відчуття виконаних справ;
 - В. Коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- А. Домігся успіху в житті;
 - Б. По-справжньому захоплений справою;
 - В. Відрізняється дружлюбністю і доброзичливістю.
11. У першу чергу школа повинна:
- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
 - Б. Розвивати індивідуальні здібності учня;

- В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби у мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:
- А. Для спілкування з друзями;
 - Б. Для відпочинку і розваг;
 - В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я добиваюся, коли:
- А. Працюю з людьми, які мені подобаються;
 - Б. У мене цікава робота;
 - В. Мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
- А. Інші люди мене цінують;
 - Б. Відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
 - В. Приємно проводжу час з друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені хотілося, щоб:
- А. Розповіли про цікаву справу, пов'язаному з навчанням, роботою, спортом і т.п., в якому мені довелося брати участь;
 - Б. Написали про мою діяльність;
 - В. Обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.
16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:
- А. Застосовує до мене індивідуальний підхід;
 - Б. Зуміє викликати у мене інтерес до предмету;
 - В. Влаштує колективні обговорення досліджуваних тем.
17. Для мене немає нічого гірше, ніж:
- А. Образа особистої гідності;
 - Б. Невдача при виконанні важливої справи;
 - В. Втрата друзів.
18. Найбільше я ціную:
- А. Успіх;
 - Б. Можливості доброї спільної роботи;
 - В. Здоровий практичний розум і кмітливість.
19. Я не люблю людей, які:
- А. Вважають себе гіршими за інших;
 - Б. Часто сваряться і конфліктують;

- В. Заперечують проти всього нового.
20. Приємно, коли:
- А. Працюєш над важливою справою;
 - Б. Маєш багато друзів;
 - В. Викликаєш захоплення і всім подобаєшся.
21. На мою думку, в першу чергу керівник повинен бути:
- А. Доступним;
 - Б. Авторитетним;
 - В. Вимогливим.
22. У вільний час я охоче прочитав би книги:
- А. Про те, як заводити друзів і підтримувати хороші відносини з людьми;
 - Б. Про життя знаменитих і цікавих людей;
 - В. Про останні досягнення науки і техніки.
23. Якби у мене були здібності до музики, я волів би бути:
- А. Диригентом;
 - Б. Композитором;
 - В. Солістом.
24. Мені б хотілося:
- А. Придумати цікавий конкурс;
 - Б. Перемогти в конкурсі;
 - В. Організувати конкурс і керувати ним.
25. Для мене найважливіше знати:
- А. Що я хочу зробити;
 - Б. Як досягти мети;
 - В. Як організувати людей для досягнення мети.
26. Людина повинна прагнути до того, щоб:
- А. Інші люди схвалювали її вчинки;
 - Б. Насамперед виконати своє завдання;
 - В. Її не потрібно було критикувати за виконану роботу.
27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:
- А. Спілкуючись з друзями;
 - Б. Переглядаючи цікаві фільми;
 - В. Займаючись улюбленою справою.

Таблиця результатів тесту спрямованості особистості

№ п/п	«Більше всього» – 2 бали	«Менше всього» – 0 балів	Невибраний – 1 балів	Я	О	Д
1	Б	А	В	0	1	2
2						
...						
27						
Всього балів						

Відповідь «найбільш» отримує 2 бали, «найменш» - 0, що залишився невибраний - 1 бал. Набрані за всіма 27 пунктами бали підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо.

Ключ

№ п/п	Я	О	Д	№ п/п	Я	О	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

Результат тесту спрямованості особистості.

1. Інтереси і спрямованість особистості на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення до влади.
2. Інтереси і спрямованість особистості на спілкування (О) – прагнення передусім підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.
3. Інтереси і спрямованість особистості на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Ж.5 Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (методика Т. Елерса)

Інструкція: „Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких потрібно дати відповідь „так” чи „ні”.

Мотиваційний матеріал:

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребує невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я розташований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованіший, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ:

1 бал нараховується за відповіді «так» на наступні запитання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Також нараховуються по 1 балу за відповіді «ні» на запитання: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результатів.

Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів: помірно високий рівень мотивації;

понад 21 бал: дуже високий рівень мотивації до успіху.

Ж.6 Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (методика Т. Елерса)

Стимульний матеріал являє собою список слів з 30 рядків , по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку необхідно вибрати тільки одне з трьох слів, що найбільше точно Вас характеризує.

Тест відноситься до моношкальних методик. Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з ключем.

Результат тесту «Мотивація до уникнення невдач» слід аналізувати разом з результатами таких тестів як «Мотивація до успіху» , «Готовність до ризику».

Інструкція:

Вам пропонується список слів з 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, що найбільш точно Вас характеризує, і підкресліть його.

Бланк методики:

1	2	3
1. Сміливий	Пильний	Винахідливий
2. Лагідний	Боязкий	Впертий
3. Обережний	Рішучий	Песимістичний
4. Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5. Нерозумний	Боягузливий	Не мислячий
6. Спритний	Жвавий	Обачливий
7. Холоднокровний	Коливний	Молодецький
8. Цілеспрямований	Легкомислячий	Боягузливий
9. Незадумливий	Манірний	Непередбачливий
10. Оптимістичний	Добросовісний	Чутливий
11. Меланхолійний	Той що має сумніви	Нестійкий
12. Боягузливий	Недбалий	Схвильований
13. Необачний	Тихий	Боязкий
14. Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15. Розсудливий	Швидкий	Мужний
16. Винахідливий	Обережний	Завбачливий
17. Схвильований	Розсіяний	Боязкий
18. Малодушний	Необережний	Безцеремонний
19. Полохливий	Нерішучий	Нервовий
20. Виконавчий	Відданий	Авантюрний
21. Завбачливий	Жвавий	Відчайдушний
22. Приборканий	Байдужий	Необережний
23. Обережний	Безтурботний	Терплячий

24. Розумний	Турботливий	Хоробрий
25. Передбачливий	Безстрашний	Сумлінний
26. Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27. Розсіяний	Необачний	Песимістичний
28. Обачний	Розсудливий	Винахідливий
29. Тихий	Неорганізований	Боязкий
30. Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

Ключ

Ви отримуєте один бал за вибір, наведений у ключі (перша цифра перед ризикою означає номер рядка, друга цифра після ризику — номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, записане в першому рядку, в другому стовпчику — «пильний»). За інший вибір бал не зараховується.

Ключ підрахунку:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат. Чим більше сума балів, тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Від 2 до 10 балів: низька мотивація до захисту.

Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації.

Від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації.

Понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Ж.7 Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Інструкція. Якими з перерахованих нижче положень Ви керуєтеся у своєму житті як основоположними принципами?

Проставте в правому стовпчику таблиці «Ранг» номера від 1 до 18, які визначають, наскільки важливим для Вас є кожне з тверджень. Номер 1 відповідає найбільш важливому для Вас твердженню, а номер 18 – найменш важливому.

Бланк для відповідей № 1

№ з/п	Твердження	Ранг
1а.	Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя).	
2а.	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом).	
3а.	Здоров'я (фізичне й психічне).	
4а.	Цікава робота.	
5а.	Краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві).	
6а.	Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною).	
7а.	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних ускладнень).	
8а.	Наявність гарних і вірних друзів.	
9а.	Суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі).	
10а.	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток).	
11а.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей).	
12а.	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалювання)	
13а.	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).	
14а.	Воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках).	
15а.	Щасливе сімейне життя.	
16а.	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому).	
17а.	Творчість (можливість творчої діяльності).	
18а.	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).	

Бланк для відповідей № 2

№ з/п	Твердження	Ранг
16.	Акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах.	
26.	Вихованість (гарні манери).	
36.	Високі запити (високі вимоги до життя й високі домагання).	
46.	Життєрадісність (почуття гумору).	

56.	Ретельність (дисциплінованість).	
66.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).	
76.	Непримиренність до недоліків у собі й інших.	
86.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура).	
96.	Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися слова).	
106.	Раціоналізм (уміння здорово та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення).	
116.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).	
126.	Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів.	
136.	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).	
146.	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани).	
156.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).	
166.	Чесність (правдивість, щирість).	
176.	Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).	
186.	Чуйність (дбайливість).	

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їхнє угруповання випробуваним у змістовні блоки. Так, наприклад, можна виділити «конкретні» і «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні, цінності спілкування, цінності справи, індивідуалістичні й конформістські, а також альтруїстичні цінності, цінності самоствердження, прийняття інших і т. д.

Ключ

Система цінностей		Список А Термінальні цінності						Список Б Інструментальні цінності					
1	Особистісні	2а	3а	6а	12а	15а	18а	16	26	46	96	116	166
	Суспільні	1а	5а	8а	13а	14а	16а	66	76	126	146	156	186
	Професійні	4а	7а	9а	10а	11а	17а	36	56	86	106	136	176
	(відображують самореалізацію суб'єкта)												
2	Самоствердження	2а	3а	9а	12а	16а	18а	36	66	86	116	126	166
	Спілкування	1а	5а	6а	8а	13а	15а	16	46	76	146	156	186
	Справи	4а	7а	10а	11а	14а	17а	26	56	96	106	136	176
	(дані корелюють із вектором спрямованості)												
3	Індивідуалістичні	1а	3а	9а	12а	14а	17а	36	66	96	126	136	166
	Конформістські	4а	6а	7а	8а	13а	18а	26	46	56	86	116	176
	Альтруїстичні	2а	5а	10а	11а	15а	16а	16	76	106	146	156	186
(спрямованість в системі міжособистісних відносин)													

Ж.8 Методика В. Блюмкіна щодо визначення ціннісних пріоритетів особистості

В. Блюмкін усю сукупність моральних цінностей поділяє на сім основних типів:

1. Цінності, що характеризують активну життєву позицію особистості: активність, свідомість, оптимізм та ін.
2. Цінності, що характеризують позитивне чи негативне ставлення особистості до загального блага як вищої мети: солідарність, почуття товариства, обов'язку, відповідальності й ін.
3. Цінності, що характеризують позитивне чи негативне ставлення до особистості як до найвищої цінності (гуманістичні цінності). До цього типу належать: гуманність, доброта, делікатність, тактовність, доброзичливість, чуйність, почуття власної гідності, самоповага, простота, скромність, прямота, гордість, самолюбство й ін.
4. Цінності, що характеризують дотримання особистістю основних норм моралі. До них належать: колективізм, самовідданість, моральна активність, ініціативність, почуття нового, самостійність, безкорисливість, справедливість, альтруїзм і ін.
5. Цінності, що характеризують особливості морального регулювання поведінки особистості. Цю групу становлять: честолюбство, сором'язливість, чесність, принциповість, правдивість, порядність, вірність, відданість і ін.
6. Професійно-моральні цінності. Цей тип цінностей характеризує ставлення особистості до праці, ступінь її трудової активності, ставлення до інших людей і до себе в процесі професійної діяльності. Сюди належать: працьовитість, дисциплінованість, старанність, сумлінність, ретельність, обов'язковість, діловитість, практичність, ініціативність, підприємливість, організованість та ін.
7. Морально-прагматичні цінності – мудрість, розсудливість, обережність, ввічливість, вихованість, товариськість, терплячість і ін.

Отже, цінності поділяють на групи:

1. Цінності активної життєвої позиції.
2. Цінності, що сприяють реалізації загального блага.
3. Гуманістичні цінності.
4. Морально-регулятивні цінності.
5. Професійно-етичні цінності.
6. Цінності взаємодії.

Обробка результатів відбувається за допомогою шкали ранжування, представленої двома списками – моральних цінностей і антицінностей.

Ж.9 «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» (за модифікованою методикою Є.Рогова)

Методика дозволяє виявити значущість для майбутнього вчителя початкових класів деяких аспектів педагогічної діяльності (організованість, схильність до інтеграції знань, дитиноцентризм, потреба у спілкуванні, толерантність).

Інструкція.

У поданому нижче опитувальнику називаються властивості, що можуть бути притаманні Вам більшою чи меншою мірою. При цьому можливі два варіанти відповіді:

- а) «названа властивість є типовою для моєї поведінки чи притаманна мені більшою мірою»;
- б) «названа властивість є нетиповою для моєї поведінки чи притаманна мені меншою мірою».

Прочитавши твердження та обравши один із варіантів відповіді, на аркуші для відповідей потрібно виділити відповідну літеру.

Текст питальника

1. Фундаментальні міжпредметні знання можуть суттєво полегшити життя людини (а, б).
2. Я виявляю інтерес до долі інших (а, б).
3. Інші говорять, що я маю власну думку щодо предмету діяльності, мені подобається виконувати роботу своїм оригінальним способом (а, б).
4. Серед моїх ідеалів самодостатні, компетентні особистості, педагогі-гуманісти, майстри педагогічної справи (а, б).
5. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує не було безладдя (а, б).
6. Я завжди аналізую свою поведінку (а, б).
7. Я не можу бути байдужим до проблем інших (а, б).
8. Головне у професійній діяльності вчителя – любов до дітей, гуманізація освітньо-виховного процесу (а, б).
9. Більшість людей, із якими я буваю у компаніях, без сумніву, раді мене бачити (а, б).
10. У процесі навчання я надаю перевагу інтегрованим знанням (а, б).
11. Основне завдання учителя початкових класів – навчити дитину вчитися (а, б).
12. Я часто пригнічую інших своєю самовпевненістю (а, б).
13. Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші люди (а, б).

14. Інтеграція знань – підгрунття професійної мобільності, компетентності, професіоналізації вчителя (а, б).
15. У компанії я надаю можливість іншим вільно спілкуватися, розповідати усілякі історії (а, б).
16. Інтереси дітей, їх уподобання, розмаїтий внутрішній світ – предмет моєї уваги (а, б).
17. Якщо б мені вдалося на деякий час потрапити у майбутнє, я б у першу чергу поспілкувався з колегами по роботі (а, б).
18. Мене дратують люди, що не можуть швидко прийняти рішення (а, б).
19. Оточуючі вважають, що на грубість я просто не здатен (а, б).
20. Я обмежуюся вузькопредметною компетентністю (а, б).
21. Виховання особистості дитини – мої майбутні професійні пріоритети (а, б).
22. Я уникаю громадської роботи і пов'язаної з цим відповідальності (а, б).
23. Різноманітна наукова інформація – це те, що найбільше цікавить мене у житті (а, б).
24. Моє кредо – терпимість, прийняття іншої людини такою, якою вона є (а, б).
25. Буває, що цілий день я не хочу ні з ким спілкуватися (а, б).

Обробка результатів

Кожна відповідь оцінюється одним балом. Усі твердження опитувальника (з урахуванням можливості відповіді а) чи б) «розбиті» на шкали, що відповідає професійній спрямованості особистості майбутнього вчителя початкової школи. За кожною з виокремлених шкал, що відповідає певній позиції опитувальника, можна набрати максимум 5 балів, а саме :

«Організованість» - 3а, 5а, 6а, 18б, 22б.

«Схильність до інтеграції знань» - 1а, 10а, 14а, 20б, 23а.

«Дитиноцентризм» - 4а, 8а, 11а, 16а, 21а.

«Потреба у спілкуванні» - 9а, 13а, 15а, 17а, 25б.

«Толерантність» - 2а, 7а, 12б, 19а, 24а.

Висновки. Шкала, за якою опитуваний набирає 3-5 балів характеризує яскраво виражену особистісно-професійну спрямованість майбутнього вчителя.

Ж.10 Питальник «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов)

Інструкція. Вам треба дати відповіді на декілька тверджень питальника. У бланку відповідей навпроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше не так; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

Текст питальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш ніж зняти слухавку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь невдоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій потрібно діяти швидко, керуючись першим, що спало на думку.
17. Іноді я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Під час конфлікту я роздумую над тим, хто в ньому винен, і, у першу чергу, починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся усе ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я іноді не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обміркувавши розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важку задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1,3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати під час обробки результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, що відповідають відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей, тобто 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Ключ. Переведення тестових балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81 - 100	101- 107	108- 113	114- 122	123- 130	131- 139	140- 147	148- 156	157- 171	172 і вище

Інтерпретуючи результати, доцільно виходити з диференціації їх на три основні категорії. Результати методики, рівні або більші за 7 стенив, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стенив – індикатори середнього рівня рефлексивності. Показники, менші 4-х стенив, – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

Ж.11 Тест-питальник організаторських і комунікативних здібностей майбутнього вчителя початкової школи (за Б. Федоришиним)

Мета: виявити інтерактивну спрямованість та суб'єкту позицію майбутнього вчителя початкової школи; відкритість до спілкування.

Інструкція. Шановні студенти, просимо вас дати відповіді на 40 питань тесту. Уважно прочитайте питання, надайте відповіді „так” або „ні”. Відповідайте на питання швидко, довго не думайте.

Текст питальника

1. Чи багато у вас друзів, із якими ви постійно спілкуєтесь?
2. Вам вдається переконати більшість своїх друзів у правоті вашої думки?
3. Чи довго ви переймаєтесь, якщо вас скривдив хтось із ваших товаришів?
4. Вам завжди важко орієнтуватись у складній ситуації?
5. Чи прагнете ви нових знайомств?
6. Вам подобається займатися громадською діяльністю?
7. Чи правда, що вам приємніше проводити час із книжками, ніж із людьми?
8. Якщо виникли перепони в здійсненні певних намірів, ви легко відступите від них?
9. Чи легко ви можете встановити контакт із людьми, старших вас за віком?
10. Ви любите придумувати та організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Вам важко спілкуватися у новій компанії?
12. Ви часто відкладаєте на інші дні справи, які треба було виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановити контакт з незнайомими людьми?
14. Ви прагнете того, щоб ваші друзі діяли відповідно до вашої думки?
15. Ви важко адаптуєтесь у новому колективі?
16. У вас не буває конфліктів із товаришами через невиконані обіцянки та обов'язки?
17. Ви прагнете знайомств із новими людьми?
18. Часто ви у рішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Вас дратують оточуючі люди?
20. Чи правда, що ви зазвичай важко орієнтуєтесь у незнайомій ситуації?
21. Вам подобається постійно знаходитися серед людей?
22. Чи відчуваєте ви роздратування, коли не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви дискомфорт, коли необхідно познайомитися із новою людиною?
24. Чи правда, що вас утомлює часте спілкування із товаришами?
25. Ви любите брати участь у колективних іграх?
26. Ви часто виявляєте ініціативу у вирішенні питань щодо інтересів ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих людей?
28. Ви зазвичай не прагнете довести свою правоту?
29. Ви впевнені, що вам буде неважко внести позитивні зміни в малознайому компанію?
30. Ви прагнете обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
31. Ви берете участь у громадській праці університету?
32. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати вашу думку або рішення, якщо воно не було прийнято оточуючими?
33. Ви вільно почуваете себе, коли потрапляєте в незнайому компанію?

34. Ви охоче будете організовувати різні заходи для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви почуваетесь упевнено, коли треба виступати перед аудиторією?
36. Ви часто запізнюєтесь на ділові зустрічі ?
37. Чи правда, що у вас багато друзів?
38. Вас бентежить спілкування із незнайомими людьми?
39. Ви часто буваєте в центрі уваги товаришів?
40. Ви не дуже впевнено почуваетесь у великому колі своїх товаришів?

Критерії оцінювання

За кожну відповідь, що збігається із ключем, надається 1 бал

Ключ до тесту

Комунікативні схильності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності визначають ключові відповіді на наступні питання

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Рівні комунікативних і організаторських схильностей

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький.

Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній.

Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

Сума балів 1-4 говорить про низький рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Сума балів 5-8 говорить про комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчувають себе скучно. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

Сума балів 9-12 характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Такі особистості прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості.

Сума балів 13-16 свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей піддослідних. Люди не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

Сума балів 17-20 – вищий рівень комунікативних та організаторських схильностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поводять себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Відстоюють свою думку і домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

**Ж.12 «Рефлексія на саморозвиток»
(модифікований варіант тесту Л.Бережної)**

Інструкція. Дайте відповіді на усі 14 запитань, обираючи один із запропонованих варіантів відповіді.

Питальник

1. На основі порівняльної самооцінки оберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :
 - а) цілеспрямований;
 - б) працелюбний;
 - в) дисциплінований
2. За що Вас цінують колеги (одногрупники)?
 - а) за те, що я відповідальний;
 - б) за те, що я відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;
 - в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник
3. Як Ви ставитесь до ідеї педагогічної підтримки ?
 - а) думаю, що це пуста витрата часу;
 - б) глибоко не вникав у проблему;
 - в) позитивно, активно долучаюсь у проект
4. Що Вам найбільше заважає професійно самоудосконалюватися?
 - а) недостатньо часу;
 - б) немає потрібної літератури і умов;
 - в) бракує сили волі та наполегливості
5. На основі порівняльної самооцінки оберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :
 - а) вимогливий;
 - б) наполегливий;
 - в) поблажливий
6. На основі порівняльної самооцінки оберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :
 - а) рішучий;
 - б) кмітливий;
 - в) допитливий
7. Яка Ваша позиція у проекті педагогічної підтримки ?
 - а) генератор ідей;
 - б) критик;
 - в) організатор
8. На основі порівняльної самооцінки оберіть, які якості у Вас розвинуті більшою мірою :
 - а) сила волі;
 - б) завзятість;
 - в) обов'язковість
9. Яка із зазначених сфер останнім часом для Вас становить пізнавальний інтерес ?
 - а) методичні знання;
 - б) теоретичні знання;

- в) інноваційна педагогічна діяльність
10. Яким Вас найчастіше вважають ваші друзі?
- а) справедливим;
 - б) доброзичливим;
 - в) чуйним
11. Який із зазначених принципів Вам найближче і якого Ви дотримуетесь найчастіше ?
- а) жити треба так, щоб не було болісно за безцільно прожиті роки;
 - б) у житті завжди є місце самоудосконалення;
 - в) насолодження життям у творчості
12. Хто найближче до Вашого ідеалу ?
- а) людина сильна духом і міцною волею;
 - б) людина творча, що багато знає і вміє;
 - в) людина незалежна і впевнена у собі
13. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що Ви мрієте?
- а) думаю, що так;
 - б) скоріше всього так;
 - в) як повезе
14. Що Вас найбільше захоплює у проекті педагогічної підтримки?
- а) те, що більшість учителів схвалює цю ідею;
 - б) ще не знаю;
 - в) нові можливості педагогічної діяльності та перспектива самореалізації

Обробка результатів

За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на питання тесту оцінюються таким чином :

Питання :	Оціночні бали відповідей :
1.	а – 3; б – 2; в - 1
2.	а – 2; б – 1; в - 3
3.	а – 1; б – 2; в - 3
4.	а – 3; б – 2; в - 1
5.	а – 3; б – 2; в - 1
6.	а – 2; б – 3; в - 1
7.	а – 3; б – 2; в - 1
8.	а – 2; б – 3; в - 1
9.	а – 1; б – 2; в - 3
10.	а – 3; б – 2; в - 1
11.	а – 1; б – 3; в - 2
12.	а – 1; б – 3; в - 2
13.	а – 3; б – 2; в - 1
14.	а – 2; б – 1; в - 3

Сумарна кількість балів визначається таким чином :

Сумарна кількість балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	дуже низький
25-29	низький
30-34	середній
35-38	вище середнього
39-42	високий

Самооцінка особистістю своїх якостей, які сприяють саморозвитку, визначається за відповідями на питання 1, 2, 5, 6, 8, 10.

Сумарна кількість балів розподіляється у наступному порядку :

Сумарна кількість балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	дуже висока
16-15	завищена
14-12	нормальна
11-9	занижена
8-7	низька
6-3	дуже низька

Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначається за відповідями на питання 3, 7, 9, 14.

Сумарна кількість балів розподіляється у наступному порядку :

Сумарна кількість балів	Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації
15-14	як необхідне і достатнє для самореалізації
13-11	як необхідне і достатнє для самореалізації
10-8	скоріше як перспективне для самореалізації
7-6	невизначена оцінка, скоріше як неперспективна для самореалізації

Ж.13 Тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності»

Складовими творчого потенціалу є допитливість, упевненість у собі, сталість, зорова й слухова пам'ять, прагнення до незалежності, здатність абстрагуватися й зосереджуватися. Саме ці показники і діагностуються у тесті.

Методика визначення рівня творчого потенціалу та креативності містить 18 питань. Оберіть один з варіантів відповідей та поставте бали за схемою: відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали.

У тесті необхідно позначити найбільш прийнятні для Вас варіанти відповідей.

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ можна покращити?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) так, але тільки у деяких випадках.
2. Чи думаєте ви, що самі зможете брати участь у значних змінах навколишнього світу?
 - а) так, у більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, у деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей принесуть значний прогрес у тій сфері діяльності, яку ви оберете?
 - а) так;
 - б) звідки у мене можуть бути такі ідеї?
 - в) можливо, мої ідеї принесуть не надто значний прогрес, але деякий успіх можливий.
4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому будете грати настільки важливу роль, що зможете у навколишньому світі щось принципово змінити?
 - а) так, напевно;
 - б) дуже малоймовірно;
 - в) може бути.
5. Коли ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені в тому, що справа вийде?
 - а) звичайно;
 - б) часто охоплюють сумніви;
 - в) частіше впевнений, ніж невпевнений.
6. Чи виникає у вас бажання зайнятися справою, у якій ви на даний момент некомпетентні і абсолютно її не знаєте?
 - а) так, невідоме мене приваблює;
 - б) ні;

- в) все залежить від самої справи й обставин.
7. Якщо ви займаєтеся незнайомою справою, чи буде у вас бажання домогтися досконалості?
- а) так;
 - б) що вийде, те й добре;
 - в) якщо це не дуже важко, то так.
8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви дізнатись про неї усе?
- а) так;
 - б) ні, треба вчитися найбільш важливому;
 - в) ні, я тільки задовольню свою цікавість.
9. Коли ви зазнаєте невдачі, то:
- а) якийсь час наполягаєте, навіть всупереч здоровому глузду;
 - б) відразу махнете рукою на справу, як тільки зрозумієте її нереальність;
 - в) продовжуєте робити свою справу, поки здоровий глузд не покаже непереборність перешкод.
10. Професію потрібно обирати, виходячи з:
- а) своїх можливостей і перспектив для себе;
 - б) стабільності, значимості, потрібності професії;
 - в) престижу й переваг, які вона забезпечить.
11. Подорожуючи, чи могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) якщо місце сподобалося й запам'яталося, то так.
12. Чи можете ви згадати відразу ж після бесіди все, про що говорилось?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) згадаю все, що мені цікаво.
13. Коли ви чуєте слово незнайомою мовою, чи можете ви повторити його по складам без помилок, навіть не знаючи його значення?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) повторю, але не зовсім правильно.
14. У вільний час ви волієте:

- а) залишатися наодинці, поміркувати;
 - б) перебувати в компанії;
 - в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.
15. Ви займаєтеся якоюсь справою. Ви вирішуєте припинити її тільки коли:
- а) справа закінчена і, як вам здається, виконана відмінно;
 - б) ви більш-менш задоволені зробленими;
 - в) справа здається зробленою, хоча можна зробити краще. Але навіщо?
16. Коли ви на самоті, ви:
- а) любите мріяти про якісь речі, можливо, й абстрактних;
 - б) за всяку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
 - в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашими справами.
17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви станете думати про неї:
- а) незалежно від того, де й з ким ви перебуваєте;
 - б) тільки наодинці;
 - в) тільки там, де є тиша.
18. Коли ви відстоюєте якусь ідею, ви:
- а) можете відмовитися від її, якщо аргументи опонентів здадуться вам переконливими;
 - б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи не висувалися;
 - в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

Ключ

Додайте бали за наступною схемою: Відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали.

Інтерпретація результатів тесту

48 і більше балів - у вас закладено значний творчий потенціал, що надає вам багатий вибір творчих можливостей. Якщо ви на ділі зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

19 - 47 балів - у вас є якості, які дозволяють вам творити, але є й бар'єри. Найнебезпечніший бар'єр - страх, особливо для людей, орієнтованих на обов'язковий успіх. Острах невдачі сковує уяву - основу творчості. Страх може бути й соціальним, страхом суспільного осуду. Будь-яка нова ідея проходить через етап несподіванки, подиву, невизнання, осуду навколишніми. Острах осуду за нове та незвичне для інших, а також здивовані погляди, сковують творчу активність, знищують творчу особистість.

18 балів – Ваш страх сковує розум і ви не осмілюєтесь творити нове.

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

від 04.12.2024 № 3356

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Греби Ілдіко Золтанівни на тему «Педагогічні умови підготовки майбутніх
учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання
учнів» на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки, 01 – Освіта/Педагогіка**

Наукове дослідження Греби Ілдіко Золтанівни на тему «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» було успішно впроваджено в освітній процес Мукачівського державного університету впродовж 2023–2024 навчального року. Результати дослідження використовувалися під час викладання педагогічних та психологічних дисциплін в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта.

Дисертаційна робота присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Особливий акцент зроблено на роль учителя, його готовність до організації ефективного залучення учнів з особливими освітніми потребами у заклади загальної середньої освіти. Запропоновані педагогічні умови спрямовані на вдосконалення теоретичних і методичних підходів щодо підготовки майбутніх вчителів початкової школи, сприяючи їхній ефективній роботі в інклюзивних класах.

Авторка запропонувала інноваційні методи навчання, включаючи рольові ігри, інтерактивні тренінги та впровадження сучасних технологій, які активно використовувалися під час практичних занять. Педагогічні умови, розроблені аспіранткою, активізували майбутніх вчителів до використання інтерактивних технологій та сприяли залученню всіх учнів до освітнього процесу незалежно від їхніх можливостей. У ході апробації результатів дослідження підтверджено їхню

практичну цінність та доцільність впровадження у систему підготовки вчителів початкової школи. Позитивні результати дослідження свідчать про актуальність теми та перспективність використання запропонованих методів та технологій у практиці закладів вищої педагогічної освіти.

Висновки щодо доцільності подальшого впровадження результатів дисертаційної роботи Гребі І. З. на тему «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» розглянуті та затверджені на засіданні кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту МДУ (протокол № 8 від 15.10.2024 р.).

Перший проректор



Володимир ГОБЛИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

05.12.2024р. № 06/44

на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Гребі Ілдіко Золтанівни на тему «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів
 початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки, 01 – Освіта/Педагогіка

Наукове дослідження Гребі Ілдіко Золтанівни «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» успішно інтегровано у навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2023–2024 навчального року. Результати дослідження були активно використані під час викладання педагогічних та психологічних дисциплін у рамках підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Дисертація присвячена актуальній проблемі формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Основна увага приділена ролі педагога та його здатності забезпечувати ефективну інтеграцію учнів з особливими освітніми потребами у заклади загальної середньої освіти. У дослідженні визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови, спрямовані на вдосконалення теоретичних і методичних підходів до підготовки вчителів, що сприяють їхній успішній роботі в інклюзивних класах.

Авторка запропонувала інноваційні методи навчання, зокрема використання рольових ігор, інтерактивних тренінгів та сучасних освітніх технологій. Ці підходи були активно впроваджені під час практичних занять і довели свою ефективність. Розроблені педагогічні умови стимулювали майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій, що сприятиме створенню інклюзивного освітнього середовища, де кожен учень, незалежно від його освітніх потреб, має змогу активно брати участь в освітньому процесі.

Апробація результатів дослідження підтвердила їхню практичну цінність і доцільність впровадження у систему підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Позитивні результати свідчать про актуальність теми, високу ефективність запропонованих методів та перспективність їх застосування у закладах вищої освіти при підготовці майбутніх вчителів початкової школи. Це дослідження формує нові орієнтири у підготовці фахівців для інклюзивної освіти, підкреслюючи важливість комплексного підходу до формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Проректор з наукової роботи

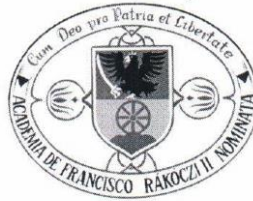
Алла КОЛОМІСЦЬ

Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72



**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ**

90202 Україна, м. Берегово,
пл. Кошута №6, А/с: 33. тел./факс
(031-41)2-34-62, тел.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FOISKOLA**

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)
2-34-62, tel.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

Ресстр №316/2024 від 06 грудня 2024 р.

**Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Греби Ілдіко Золтанівни на тему «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів
початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» на здобуття
наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки, 01 – Освіта/Педагогіка**

Наукові розробки дисертаційного дослідження Греби Ілдіко Золтанівни на тему: «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» впроваджувалися в освітній процес Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ впродовж 2023-2024 н.р. при викладанні дисциплін «Загальні основи педагогіки та вступ до педагогічної майстерності», «Дидактика та соціологія виховання», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», «Основи культури і техніки мовлення», «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи інклюзивного навчання» зі спеціальності 013 Початкова освіта.

Дисертаційне дослідження Греби Ілдіко Золтанівни присвячено актуальній проблемі включення учнів з особливими освітніми потребами в простір закладів загальної середньої освіти та підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Запропоновані педагогічні умови покликані сприяти оновленню теоретичних і методичних підходів підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Зацікавленість здобувачів у проведенні занять і тренінгів, їхня активна участь у рольових іграх, застосування інноваційних технологій запропонованих авторкою у підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів підтверджують актуальність і практичну цінність наукового доробку аспірантки. Розроблені педагогічні умови активізують здобувачів до активного залучення в освітній процес всіх учнів, незалежно від рівня їх розвитку, розробку та застосування інтерактивних технологій для різного рівня розвитку учнів. Запропоновані аспіранткою методи і технології використовувалися на практичних заняттях зі студентами спеціальності 013 Початкова освіта.

Розроблені та запропоновані аспіранткою вибіркові дисципліни «Особливі люди та їх відображення в ЗМІ» та «World safe у педагогічній практиці» значно сприяють підвищенню рівня готовності майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, покращують їх мотивацію до роботи з учнями з ООП та нормотиповим розвитком, розвивають зацікавленість майбутніх фахівців до співпраці з батьками та іншими фахівцями, що допомагає ефективно долати труднощі освітнього процесу.

Апробація дисертаційного дослідження Греби Ілдіко Золтанівни отримала позитивні відгуки, що дозволяє зробити висновок про актуальність роботи аспірантки та доцільність впровадження її результатів у практику освітнього процесу закладів вищої педагогічних освіти.

Ректор



Черничко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
 вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43006 тел./факс (0332) 24-22-35
 E-mail vippo@vippo.org.ua ЄДРПОУ 02139699

09.12.2024 № 539/02-13
 на № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Греби Ілдіко Золтанівни на тему «Педагогічні умови підготовки майбутніх
 учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання
 учнів» на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки, 01 – Освіта/Педагогіка**

Наукове дослідження Ілдіко Золтанівни Греби «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» було успішно інтегровано у навчальний процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти протягом 2023–2024 навчального року. Отримані результати активно використовувалися під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а саме учителів початкової школи.

Дисертація присвячена актуальній і важливій проблемі підготовки учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Особлива увага у дослідженні зосереджена на ролі педагога в процесі інтеграції учнів з особливими освітніми потребами у простір закладів загальної середньої освіти. У роботі науково обґрунтовано педагогічні умови, які спрямовані на вдосконалення теоретичних і практичних підходів до підготовки та перепідготовки учителів, що сприяє їхній успішній діяльності в інклюзивних класах.

Значною інноваційною складовою дослідження є розробка сучасних методів навчання, включаючи рольові ігри, інтерактивні тренінги та впровадження новітніх освітніх технологій. Ці підходи були впроваджені у процес практичних занять і засвідчили свою високу ефективність. Розроблені інтерактивні тренінги для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи сприяли формуванню у них навичок диференційованого підходу до навчання, адаптації освітнього процесу відповідно до потреб учнів з особливими освітніми потребами, ефективної комунікації та співпраці з учнями, їхніми батьками й колегами, що є важливим чинником створення інклюзивного освітнього

середовища. Таке середовище забезпечує можливість для кожного учня, незалежно від його освітніх потреб, брати активну участь у навчальному процесі.

Результати апробації наукового дослідження підтвердили його практичну значущість та доцільність впровадження в систему підготовки та перепідготовки вчителів початкової школи. Позитивні підсумки роботи підкреслюють актуальність обраної теми, ефективність запропонованих методів і перспективність їх застосування в закладах освіти.

Дослідження формує нові орієнтири в удосконаленні педагогічної майстерності вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти, акцентуючи увагу на необхідності комплексного підходу до розвитку професійної компетентності учителів. Воно створює підґрунтя для подальших наукових пошуків і вдосконалення педагогічної практики у напрямі інклюзивної освіти.

Директор



Петро ОЛЕШКО

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Опубліковані праці, що відображають основні наукові результати дисертації

Навчальний посібник

1. Greba, I. & Knobloch, B. (2020). *Inkluzív oktatás alapjai / Основи інклюзивної освіти. Főiskolai jegyzet / Навчальний посібник. 92 с.* <https://genius-ja.uz.ua/images/files/ildiko-greba-knobloch-beata-inkluziv-oktatas-alapjai-2020.pdf> /

Статті у фахових наукових виданнях України

2. Греба, І. З. (2024). Взаємодія вчителя та асистента вчителя в інклюзивному середовищі початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 10. Ужгород-Кропивницький: Видавництво «Код», 113-119.*

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.113

URL: <https://bit.ly/4gILUxw>

3. Греба, І. З. & Гаврилюк, І. Ю. (2023). Булінг та його прояви в освітньому середовищі початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 5. Ужгород-Кропивницький: Видавництво «Код», 95-101.*

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.095

URL: <https://bit.ly/41mY4qf>

4. Біда, О. А., Гуттерер, Є. В. & Греба І. З. (2023). Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 4. Ужгород-Кропивницький: Видавництво «Код», 12-18.*

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.04.012

URL: <https://bit.ly/4k3Z62E>

5. Греба, І. З. & Леврінц, М. (2022). Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності: журнал (Серія «Педагогічні науки»). Випуск 29. 81-87.*

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>

URL: <https://sources.pnp.edu.ua/article/view/264259/260594>

6. Греба, І. З. & Вайнтраух, Е. Й. (2022). Організація проектного навчання учнів в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 200. 192-197.*

DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-192-196>

URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1111/1040>

7. Греба, І. З. & Керестень, І. С. (2017). Проблеми розподілу учнів на медичні групи для здійснення диференційного навчання на уроці фізичної культури у початкових класах. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Випуск 2. 61-65.

URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2ukr.pdf>

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

8. Greba, I. & Keresztény, I. (2016). A testnevelési kategóriába sorolás helyzetelemzése egy kárpátaljai oktatási intézményben / Аналіз ситуації розподілу учнів на медичні групи на прикладі закладів освіти Закарпаття. *Értékteretítő testnevelés*. Budapest. 89-101.

URL: <https://mek.oszk.hu/18000/18078/18078.pdf>

9. Greba, I. & Knobloch, B. (2019). *Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában*. Közoktatás. XXIV. évfolyam, 2019/2. szám. 19-21.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Шелельо, Т., Греба, І. & Гаврилюк, І. (2024). *Булінг в освітньому середовищі та вплив різних факторів на його розвиток*. Збірник тез доповідей. Міжнародна науково-практична конференція «Виклики сучасної освіти зумовлені екстремальними умовами функціонування». 108-110.

URL: https://kmf.uz.ua/publications/challenges_and_effects_of_crisis_situations_on_education_2024.pdf

11. Греба, І. З. (2022). *Реалізація інклюзивної освіти в Бельгії*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи». Умань. 50-53.

URL: <http://bit.ly/3QI9FRj>

12. Кузьмінський, А. І., Греба, І. З. & Дзямко, В. Ю. (2021). *Роль інформаційних систем в освіті*. Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Світові виклики в сучасній освіті». Умань. 23-26.

https://physics.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2021/11/zb_konf_ho_masonk_20-22.10.21_ch-1-1.pdf

13. Греба, І. З. & Knobloch, B. (2019). *Az inkluzív oktatás fejlődése Ukrajnában / Развитие инклюзивной освіти в Украине*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти». Берегове. 103-111.

https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2019/04/Final-Pedagogical_conf_2019_03_28-29.pdf

14. Гребя, І. З. & Керестень, І. І. (2016). *Критерії розподілу учнів на медичні групи та диференціація навчання на уроці фізичної культури у початкових класах*. Матеріали Міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління». Київ. 285-292.

https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17235/ozpp_rezolucia.pdf?sequence=1

Додаток Л

Відомості про апробацію результатів дослідження

Апробація результатів дослідження відбувалася шляхом участі дисертантки на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях:

Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Виклики ХХІ століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти» (Берегове, 2019). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: *«Розвиток інклюзивної освіти в Україні»*.

2. I Міжнародна науково-практична конференція «Світові виклики сучасній освіті» (Умань, 2021). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Інформаційні системи в освіті»*.

3. XI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2023). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Закордонний досвід підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії»*.

4. XII Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану» (Київ, 2023). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Важливість підготовки майбутніх вчителів початкових класів до створення умов для успішної адаптації дітей з ООП у післявоєнний період»*.

5. Міжнародна науково-практична конференція «Виклики сучасної освіти, зумовлені екстремальними умовами функціонування» (Берегове, 2023). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: *«Булінг в освітньому середовищі та вплив різних факторів на його розвиток»*.

6. Міжнародна конференція дитячих психологів Карпатського басейну «Külhoni Magyar Gyermekpszichológusok Képzése» (Будапешт, 2024). Форма участі

– виступ на секційному засіданні на тему: *«Готовність майбутніх фахівців до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в масових закладах освіти»*.

7. Міжнародна конференція «Köznevelési együttműködés a digitális módszerek és eszközök használatának támogatására Magyarországon és a szomszédos országokban»» (Будапешт, 2024). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Цифровізація навчання в інклюзивних класах»*.

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:

8. XIV Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (Ужгород, 2020). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Інклюзивна освіта: забезпечення рівних можливостей для всіх»*.

9. XVIII Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (Ужгород, 2024). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів»*.

10. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи» (Умань, 2022). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: *«Реалізація інклюзивної освіти в Бельгії»*.

11. XI Всеукраїнська науково-практична студентська інтернет-конференція «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (Київ, 2024). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Розвиток інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи»*.

12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Діяльнісний підхід у початковій освіті в реаліях сьогодення: виклики та перспективи освітньої реформи»

(Черкаси, 2024). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Реалізація інклюзивної освіти на прикладі країн Європи»*.

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти» (Миколаїв, 2024). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: *«Особливі освітні потреби: значення та етимологія терміну»*.