

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

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему **«ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ  
ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0112-з  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
освітньо-професійної програми  
«Педагогіка вищої школи» В. В. Даневська

Керівник: доцент кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності, доцент,  
к.пед.н. \_\_\_\_\_ Т. П. Голованова

Рецензент: професор кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності, професор,  
д.пед.н. \_\_\_\_\_ Г. В. Локарева

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології  
**Кафедра** педагогіки та психології освітньої діяльності  
**Рівень вищої освіти** магістерський  
**Спеціальність** 011 «Освітні, педагогічні науки»  
**Освітньо-професійна програма** «Педагогіка вищої школи»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Даневській Валерії Володимирівні

**1. Тема роботи:** «Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти»

керівник роботи Голованова Т. П., к. пед. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1504-с

**2. Строк подання студентом роботи:** \_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи:** аналіз, синтез літературних джерел та педагогічного досвіду

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** розкрити сутність інклюзивного навчання, його мету, принципи, історію; теоретично проаналізувати стан введення інклюзивної освіти в Україні, виявити труднощі цього процесу; розглянути особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти; визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти; розробити цикл занять, які будуть мати теоретичну та практичну спрямованість, та будуть сприяти підвищенню рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивних умовах.

**5. Перелік графічного матеріалу:** 2 рисунка з результатами дослідження.

## 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т. П.	12.11.22 р.	12.11.22 р.
Розділ 1	Голованова Т. П.	05.01.23 р.	05.01.23 р.
Розділ 2	Голованова Т. П.	17.04.23 р.	17.04.23 р.
Висновки	Голованова Т. П.	09.10.23 р.	09.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: \_\_\_\_\_

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Робота над вступом	грудень	виконано
3	Написання розділу 1	січень-березень	виконано
4	Написання розділу 2	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи	жовтень	виконано
7	Проходження нормоконтролю	листопад	виконано
8	Рецензування	листопад	виконано
9	Захист	грудень	

Студент \_\_\_\_\_ Даневська В. В.

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Голованова Т. П.

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ Козич І. В.

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 63 с., 2 рисунка, 45 джерел, 1 додаток.

Мета дослідження: розробити методiku формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Методи дослідження. Під час дослідження були використані методи: аналіз, синтез літературних джерел та педагогічного досвіду, порівняння, узагальнення, бесіди, тестування, опитування, спостереження.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: уточнено сутність понять «інклюзивна культура» та «інклюзивна компетентність»; визначено та охарактеризовано компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні й дослідженні педагогічних умов, за яких процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти може бути найбільш ефективним.

Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальному процесі з інклюзивної освіти у закладі вищої освіти для формування більш глибоких та стійких знань у студентів з цієї проблеми.

ІНКЛЮЗІЯ, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ, ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА, ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД, ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КОРЕКЦІЯ.

## SUMMARY

### **Danevska V. V. Formation of the Readiness of the Future Primary School Teacher for Work in the Conditions of Inclusive Education.**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (45 items).

The National Doctrine of Education Development in Ukraine in the 21st Century indicates the personal orientation of education; creation of equal opportunities for children and youth in obtaining quality education; ensuring the variability of obtaining basic or full general secondary education in accordance with abilities and individual capabilities. This led to the reform of the education system, thanks to which the problem of education of children with special needs becomes widely relevant. Humanization, democratization of education and entry into the European space caused changes in the attitude towards people with disabilities, led to awareness of the need for their integration into society. Unfortunately, the organizational and methodological principles of the integral pedagogical process of the educational institution are oriented towards the child who develops according to the determined norms for this age, without taking into account the peculiarities of the psychophysical development of children.

The purpose of the research: to develop a method of forming the readiness of the future primary school teacher to work in the conditions of inclusive education.

The research tasks:

- 1) to reveal the essence of inclusive education, its purpose, principles, history.
- 2) to theoretically analyse the state of introduction of inclusive education in Ukraine, to identify the difficulties of this process.
- 3) consider the specifics of training future primary school teachers to work in the conditions of inclusive education.
- 4) to determine and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of the readiness of the future primary school teacher to work in the conditions of inclusive education.

5) to develop a cycle of classes that will have a theoretical and practical orientation, and will contribute to increasing the level of readiness of future primary school teachers to work in inclusive conditions.

Object of research: professional training of future primary school teachers.

The subject of the study: pedagogical conditions for the formation of the readiness of the future primary school teacher to work in the conditions of inclusive education.

Part 1 “Theoretical foundations of training future primary school teachers to work in the conditions of inclusive education” the essence of inclusive education is revealed, the formation and development of inclusive education in the countries of Western Europe is studied, the peculiarities of the training of primary school teachers in the conditions of inclusive education are determined.

Part 2 “Research and experimental work on the formation of the readiness of future primary school teachers to work in the conditions of inclusive education” Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future primary school teachers to work in the conditions of inclusive education were determined, the state of readiness of the future primary school teachers to work in the conditions of inclusive education was determined, a cycle of classes was developed for the formation of the readiness of the future primary school teachers to work in the conditions of inclusive education.

Research materials can be used in the educational process of inclusive education in a higher education institution for the formation of deeper and more stable knowledge among students about this problem.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, inclusive learning, inclusive culture, pedagogical support, inclusive competence, correction.

## ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.....	11
1.1. Сутність інклюзивного навчання: виникнення та розвиток.....	11
1.2. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в країнах Західної Європи.....	19
1.3. Стан введення інклюзивної освіти в Україні, труднощі та недоліки.....	33
1.4. Особливості підготовки вчителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти.....	41
Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.....	52
2.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.....	52
2.2. Визначення стану готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.....	59
2.3. Розробка циклу занять з формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.....	62
Висновки.....	68
Список використаних джерел.....	71
Додаток.....	76

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті вказується на особистісні орієнтації освіти; створення рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. Це призвело до реформування системи освіти, завдяки якому проблема навчання дітей з особливими потребами набуває широкої актуальності. Гуманізація, демократизація освіти та входження в європейський простір зумовили зміни у відношенні до людей з обмеженими можливостями, привели до усвідомлення необхідності їх інтеграції в суспільство. Нажаль, організаційно-методичні засади цілісного педагогічного процесу освітнього закладу орієнтовані на дитину, котра розвивається згідно з визначеними нормами для цього віку, без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей.

Одним із перших кроків, спрямованих на розв'язання означеної проблеми, стала низка нормативних документів: Постанова кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»; лист Міністерства освіти і науки України від 30.08.2021 р. «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році»; Постанова кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» а також відповідні нормативні акти. Законодавче забезпечення інклюзивної форми навчання уможливили початок успішного впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Актуальність упровадження інклюзії у загальноосвітній процес, підтверджується тим, що майже 25% дітей приходять в освітній заклад з порушеннями у здоров'ї, 60% учнів мають ярко виражені індивідуальні



особливості, значна частина дітей мають фізіологічні, педагогічні, психологічні та соціальні відхилення у поведінці від встановлених у суспільстві та освіті норм.

Завдяки інклюзії знижується ізоляція та відчуження дитини з обмеженими можливостями здоров'я від дитячого колективу масового загальноосвітнього закладу.

Однак, запровадження інклюзії в освітній простір створює проблеми підготовки висококваліфікованих професійно компетентних майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній школі. Тому, актуальним завданням професійної освіти є оновлення змісту підготовки вчителів початкових класів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребам і дітей з нормативним розвитком. Адже саме в молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток особистості та формується уявлення про навколишній світ. Нові завдання перед вищою школою вимагають розробки навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, тому тема є актуальною і своєчасною.

**Мета дослідження:** розробити методику формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити сутність інклюзивного навчання, його мету, принципи, історію.
2. Теоретично проаналізувати стан введення інклюзивної освіти в Україні, виявити труднощі цього процесу.
3. Розглянути особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

4. Визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

5. Розробити цикл занять, які будуть мати теоретичну та практичну спрямованість, та будуть сприяти підвищенню рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивних умовах.

**Методи дослідження.** Під час дослідження були використані методи: аналіз, синтез літературних джерел та педагогічного досвіду, порівняння, узагальнення, бесіди, тестування, опитування, спостереження.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що: уточнено сутність понять «інклюзивна культура» та «інклюзивна компетентність»; визначено та охарактеризовано компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає в обґрунтуванні й дослідженні педагогічних умов, за яких процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти може бути найбільш ефективним.

Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальному процесі з інклюзивної освіти у закладі вищої освіти для формування більш глибоких та стійких знань у студентів з цієї проблеми.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Сутність інклюзивного навчання: виникнення та розвиток

Інноваційна освітня концепція інклюзивної освіти і навчання почала активно розвиватися приблизно з 1970 років. Навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в економічно розвинених країнах проходить, наскільки це можливо, у звичайних школах.

9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів. У ній зазначено, що: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство.

Шляхи реалізації права рівних можливостей на отримання освіти особам з обмеженими можливостям здоров'я у звичайних масових школах, як пріоритетного, окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених 20 грудня 1993 року на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН.

За підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, у м. Саламанці 7-10 червня 1994 року були представлені концептуальні засади інклюзивної освіти. Такий підхід до навчання дітей з вадами у здоров'ї має наступні переваги:

- немає поділу на нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами;
- здорові діти одержують уявлення про те, з якими проблемами

зіштовхуються діти з обмеженими можливостями здоров'я, у результаті до них виховується терпимість і повага суспільства;

- дітям з обмеженими можливостями здоров'я надаються різні види підтримки для успішної соціалізації в реальних умовах, не відірваних від дійсності;

- витрати на таке навчання відносно невисокі у порівнянні з освітою у спеціалізованих школах [43].

У США і Європі розвиток інклюзивного навчання мав декілька етапів:

- від сегрегації до десегрегації шкіл. Сегрегація – розміщення владою дітей з особливими освітніми потребами у спеціальні навчальні заклади, що змушує їх вести ізольоване життя. Упродовж тривалого часу проблеми людей з розумовими та фізичними вадами ускладнювалися обмеженими можливостями суспільства, яке концентрувало основну увагу на недоліках, а не на потенційних можливостях цих осіб;

- розширення доступу до освіти;

- інтеграція – приведення у відповідність потреб дітей, у яких відзначаються психічні й фізичні порушення, із системою освіти, що залишається в цілому незмінною;

- мейнстрімінг. Мейнстрімінг належить до такої соціально-освітньої стратегії, коли учні з обмеженими можливостями здоров'я спілкуються з однолітками на святах, у рамках різних дозвіллєневих програм, а якщо вони навіть і включені у класи масової школи, то насамперед це зроблено для розширення соціальних контактів, але не для досягнення освітньої мети;

- інклюзія. Інклюзія – це реформування школи, перепланування навчальних приміщень і приведення навчальних програм до потреб дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Інклюзивні школи мають не лише забезпечити високоякісною освітою всіх дітей, а й сприяти усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створювати сприятливу атмосферу у громадах для розвитку інклюзивного суспільства, змінюючи перспективи соціального облаштування [19].

Становлення сучасної інклюзивної освіти в Україні відбувалося у декілька етапів:

Перший етап – усвідомлення необхідності піклуватися про дітей з вадами у здоров'ї (XI-VIII ст. до н.е. – XII ст.).

Другий етап – усвідомлення необхідності навчати частину дітей з особливими освітніми потребами (XII ст. – поч. XX ст.).

Третій етап – доцільність навчання трьох категорій дітей з вадами у здоров'ї: з порушенням слуху, зору і розумовою відсталістю, створення диференційованої системи спеціальної освіти (сегрегації) (поч. XX ст. – середина 1960 р.).

Четвертий етап – розуміння навчати усіх дітей з відхиленнями у здоров'ї та розвитку (інтеграція) (середина 1960-х р. – середина 1980-х р.).

П'ятий етап – інклюзивне навчання (середина 1980-х р. донині) [43].

Учені, які займаються вивченням проблеми навчання підростаючого покоління з обмеженими можливостями, розділили історію її розвитку на наступні етапи:

– початок 20 століття – середина 69-х років – «медична модель» – сегрегація. «Медична модель» проіснувала до 1965 року. Ця модель означає, що людина з особливостями розвитку – хвора особа, їй необхідний довготривалий догляд та лікування, які найкраще здійснювати в спеціальній установі;

– середина 60-х – середина 80-х років – «модель нормалізації» – інтеграція. У 70-х роках в Скандинавії з'явилося поняття «нормалізація» як альтернатива «медичної моделі». Концепція нормалізації включала в собі нове, що відкриває широкі перспективи уявлення про дитину з особливостями розвитку і робила наголос на вихованні її в дусі культурних норм, прийнятих в тому суспільстві, в якому вона проживає. Це поняття було прийнято в США і Канаді і стало каталізатором формування «патернів культурно нормативного життя» тих, хто раніше був виключений з товариства. З цим періодом пов'язаний процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середу звичайних однолітків [20].

Інтеграція в цьому контексті зазвичай розглядалася як процес асиміляції, що вимагає від людини прийняти норми, характерної для домінуючої культури і дотримуватися її у своїй поведінці. Інтеграція не протиставляється системі спеціальної освіти, а виступає як одна з альтернативних форм усередині системи. Інтеграція – «дітище» спеціальної педагогіки, так як інтегрована в загальноосвітнє середовище дитина залишається під її патронатом: вона або навчається в спеціальному класі (групі) при масовій установі, або обов'язково отримує корекційну допомогу, навчаючись у звичайному класі (групі). Можна вважати, що інтеграція зближує дві освітні системи загальну і спеціальну, роблячи проникними межі між ними;

– середина 80-х років – донині – «соціальна модель» – інклюзія. Сене сучасного поняття «інклюзивна освіта» полягає в ідеї спільного навчання здорових дітей та інвалідів [43].

3. Шевців розглядає інклюзію (від *Inclusion* – включення), як процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальне життя, і насамперед, тих що мають труднощі у фізичному та психічному розвитку.

Інклюзія означає повне залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЖ) в освітній процес навчального закладу, життя групи, класу; процес пошуку ефективних методів та форм навчання і виховання, які б задовольнили індивідуальні потреби усіх учнів; створення гнучкої системи освіти [11].

Методологічною основою інклюзії є синтез нової теорії, котра включає знання з філософії, загальної педагогіки, спеціальної педагогіки і психології, загальної психології, вікової та педагогічної психології, медицини та ін. наук.

Мета інклюзії – створення такого соціокультурного середовища загальноосвітнього навчального закладу, яке б задовольняло індивідуальні освітні потреби усіх вихованців або учнів, незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку [43].

Проаналізуємо категоріальний апарат інклюзивної освіти.

Категорії науки – це найзагальніші педагогічні поняття, що відображають

наукові узагальнення, основні, найістотніші сторони, властивості даної науки. Інклюзивна педагогіка має свій понятійний (категоріальний) апарат, але також використовує категорії загальної та іншої педагогіки.

Найвживанішим терміном інклюзивної освіти можна вважати поняття «дитина з обмеженими освітніми потребами» (ООП). Це дитина, яка має вади у фізичному і (або) психологічному розвитку, що перешкоджають отриманню освіти [23]. Саме через ці вади, педагог в своїй роботі повинен здійснювати соціально-педагогічну діяльність, яка в умовах інклюзивної освіти, спрямована на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів.

Інклюзивна освіта являє собою систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та право навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього закладу. Цей принцип реалізується у процесі інклюзивного навчання, яке ґрунтується на взаємодії вчителя та учнів різного рівня психофізичного розвитку у загальноосвітньому навчальному закладі та спрямоване на засвоєння знань, умінь та навичок, розвиток розумових сил і освітніх можливостей дитини.

Формування дитини, як особистості, забезпечує інклюзивне виховання. Це соціально і педагогічно організований процес, при якому дитина формується з неповторною людською індивідуальністю в умовах інклюзивного суспільства.

Інклюзивне навчання і виховання розглядається як системний підхід в організації діяльності загальноосвітньої системи України, яке стосується усіх суб'єктів навчального процесу. Тому діяльність загальноосвітнього закладу повинна спрямовуватися не лише на створення спеціальних умов для навчання і виховання дітей з ООП, а й на забезпечення взаєморозуміння між учасниками процесу, всебічного розвитку і формування особистості.

Ще одним, не менш важливим терміном інклюзивної освіти, є корекція. Адже навчання дитини з особливими потребами в масовій школі повинно супроводжуватися корекційними заняттями. Вони спрямовані на послаблення або подолання вад психофізичного розвитку у дітей в процесі навчання та

виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості [43].

Отже, оперуючи вищеперерахованими поняттями, нам у майбутньому буде легше орієнтуватися у величезному потоці інформації, щодо інклюзивного навчання та розуміти правильне значення професійних термінів в області інклюзивної освіти.

У контексті інклюзії, інклюзивна освіта означає повну адаптацію навчально-виховного процесу до кожної дитини з урахуванням специфічних відмінностей кожної окремо взятої дитини. Базовою основою при цьому виступає адаптація освітнього середовища до кожної дитини, а не дитини до освітнього середовища. Результатом адаптації дитини до соціуму має передбачати її соціалізацію не лише у навчально-виховному процесі, а наскільки комфортно відчують себе у даному колективі усі учасники освітнього процесу: нормативні діти, діти з особливими освітніми потребами, вчителі, батьки; як атмосфера даного цілісного педагогічного процесу сприяє творчості і саморозвитку кожної особистості.

Інклюзивна освіта як концепція, філософія освіти у різних джерелах описується по-різному. Розрізняють вужче й ширше розуміння інклюзивної освіти. Вужче розуміння інклюзії – це «включення» дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в загальноосвітні навчальні заклади. Ширше розуміння інклюзивної освіти полягає в позитивному ставленні до багатоманітності учнів, цінуванні та врахуванні відмінностей кожного.

Інклюзивне навчання – це спеціально організований та керований навчальний процес взаємодії учителя та учнів у навчальному закладі загального типу, в результаті якого відбувається задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів, засвоєння знань, умінь та навичок [22].

Основними завданнями інклюзивного навчання є:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня в середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту освіти;



- реалізування принципу «навчитися жити разом», який ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки;
- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей; створення освітньо-корекційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів із особливостями психофізичного розвитку;
- створення позитивного мікроклімату в загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей із особливими освітніми потребами з іншими дітьми;
- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання [32].

Основні вимоги до інклюзивного навчання можна сформулювати, як:

- спільність навчання здорових дітей та дітей з особливими потребами;
- визнання і враховування різноманітних потреб своїх учнів, узгодження різних видів і темпів навчання;
- відповідність навчальних планів, організаційних заходів, стратегій викладання рівню розвитку дітей;
- забезпечення додаткової допомоги у навчальному процесі;
- солідарність, співучасть, взаємодопомога та розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками [43].

Принципи інклюзивного навчання – певна система базових вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечить його ефективність. В основі інклюзивного навчання закладені основні принципи: адаптації та модифікації змісту та методів навчання в контексті інклюзивної освіти.

Адаптація – змінює характер навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання. Адаптація впливає на процес навчання, спосіб повідомлення вчителем матеріалу; спосіб організації занять учнів, що має на

меті залучення дітей до виконання завдань і сприяння їхньому навчанню. Адаптація навчального плану: модифікація навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини; видозміна завдань; визначення змісту, який необхідно засвоїти тощо.

Вибір видів адаптації здійснюється з урахуванням потреб конкретних учнів включаючи:

Поведінку. Адаптація спрямована на вирішення проблем, що пов'язані з мотивацією та виконанням встановлених правил і вимог до поведінки.

Організаційні навички. Адаптація допомагає учням зосередити увагу на завданні, що виконується.

Сенсорні потреби. Адаптація шляхом надання учневі допоміжних засобів (слуховий апарат, окуляри, техніка для комунікації), устаткування і допомоги для того, щоб компенсувати сенсорні порушення.

Модифікація навчання – зміна характеру. Модифікації можуть бути виконані шляхом:

1. Скорочення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти. Учень може брати участь лише в окремих частинах заняття і/або опановувати лише частину змісту навчального матеріалу. Іноді вимоги заняття перевищують можливості учня, однак від нього все ж вимагається часткова участь у роботі на уроці.

2. Зниження вимог до участі в роботі. Учень може виконувати лише частину завдань. У цьому випадку від дитини може вимагатися засвоєння лише частини матеріалу.

Будь-які види модифікацій необхідно обговорювати з родиною учня.

Отже, інклюзія передбачає включення учнів з особливими потребами в освітній процес у загальному навчальному закладі. При цьому саме навчальний заклад пристосовується до дитини, а не навпаки. На меті такого навчання є задоволення освітніх потреб усіх вихованців, незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку. А принципи інклюзивного навчання і корекційно-розвивальної роботи створюють основу для визначення методики діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання.

## **1.2. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в країнах Західної Європи**

Найвищі показники економічного зростання і соціального забезпечення, розвиненості демократичних інституцій, і, відповідно, рівня освіти засвідчують західноєвропейські країни. Саме вони є досить гомогенними у культурно-історичному, світоглядному, морально-етичному, економічно-політичному розумінні. Культурно-історична єдність країн Західної Європи як сталого, прогресивного, цивілізаційного утворення дає змогу досліджувати характерні риси західноєвропейського соціально-педагогічного простору, перш за все, на прикладі країн – лідерів європейського співтовариства.

Західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів та рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, в тому числі, й школярів з обмеженими можливостями, є одним із ключових елементів сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв'язання назрілих педагогічних та соціальних проблем.

Відтак, освітянський досвід цих країн, в тому числі пов'язаний з освітою дітей-інвалідів, цілком аргументовано є об'єктом різноаспектного вивчення.

У передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ сторіччя відбувалася перебудова організаційних основ спеціальної освіти, зокрема інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основна форма здобуття освіти неповносправними [17].

Зокрема, визначальними є питання психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, що перебувають в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Аналіз досвіду саме цього аспекту спільного навчання дітей з особливостями розвитку та їхніх здорових однолітків має вагому значущість, оскільки саме надання психолого-педагогічної підтримки дітям з обмеженими можливостями здоров'я є

найсуттєвішою диференціальною ознакою спеціальної освіти. Тож, досвід інклюзивного навчання в розвинених країнах Західної Європи представляє науковий інтерес.

Італія.

Ця країна посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших серед європейських країн визнала інтегративне та інклюзивне навчання для неповносправних дітей найприйнятнішою формою здобуття ними освіти. Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 році, зініціював громадський рух «Демократична психіатрія». Метою цього громадського об'єднання було досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних установах, усунення обособлення й ізоляції соціально ненебезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в'язнями ізольованих закладів.

Під тиском громадськості в Італії у 1971 році був прийнятий новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку.

У 1977 році були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися в класах разом зі своїми однолітками, наповнюваність класів не може перевищувати 20 чоловік, не більше двох дітей з порушеннями можуть навчатися в такому класі; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів та різнопрофільних фахівців, що працюють з ними за узгодженими програмами, в класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом зі вчителями.

В оновленому «Законі про освіту» 1992 року, у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання різнобічної

допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати у тісному взаємодіюванні та порозумінні; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо.

В освітніх Департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються представники служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організовують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей та визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам та шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах, як в дошкільних, так і в шкільних, працюють асистенти вчителів, що надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами. Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, у т.ч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи в центрах медико-соціальної реабілітації.

#### Австрія.

У цій країні функціонувала добре відлагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. У 80-х роках почали зорганізовуватися громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських установ, які керувалися ідеями рівноправності, в тому числі, і в здобутті освіти. Ці громадські організації виникали стихійно в різних провінціях, однак у 1983 році вони об'єдналися в єдину спільноту і звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Міністерство освіти Австрії підтримало цю ідею і виділило кошти та

створило робочу групу, яка мала проводити ці експериментальні дослідження. До складу цієї групи увійшли науковці, які працювали в галузі масової та спеціальної освіти, адміністратори та педагоги масових і спеціальних шкіл, фахівці служб допомоги дітям з порушеннями розвитку та представники громадських організацій числа батьків. Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання, зокрема:

- інтегровані класи. У класі навчалося 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили два вчителі, один з яких був вчителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями розвитку розроблялася індивідуалізована навчальна програма, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги;

- взаємодіючі класи. Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи будуть проводити спільні заходи, спілкуватися під час позакласної роботи тощо, однак, весь навчальний час проводять окремо;

- малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі шести-одинадцяти учнів. В основному ці класи склалися з учнів із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за Програмою масової початкової чотирирічної школи, однак, термін навчання подовжувався до шести років.

- звичайні класи, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі одержують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів [38].

На думку експертів найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи, модель із залученням шкільних консультантів найкраще себе зарекомендувала у сільській місцевості, не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких, в подальшому, взагалі відмовилися. В цілому проведений експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку було оцінений, як успішний, який дав поштовх до функціонування в країні 290 інтегрованих класів, 24-х

взаємодіючих класів, а також для запровадження посад спеціальних педагогів (понад 3200 ставок), які працюють шкільними консультантами.

Одним із наслідків проведення науково-пошукового експерименту державного значення стало прийняття Австрією у 1993 році «Закону про освіту», у якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчальної установи для своєї дитини та регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні в спеціальних закладах навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах та координують роботу всіх фахівців, задіяних у цьому процесі. Фахівці цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам та батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співробітничать з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі, певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами в шкільних установах надають спеціальні педагоги, які, головним чином, є штатними працівниками школи. Спеціальні педагоги мають функціональні обов'язки, які визначаються потребами школярів з обмеженими можливостями здоров'я. Ці фахівці можуть бути асистентами вчителів, зокрема вчителів-предметників, консультантами педагогів та батьків [34].

Бельгія.

Правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я у Бельгії є «Закон про спеціальну освіту», прийнятий у 1970 році. Суттєві зміни до цього законодавчого акту було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 року. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед них – право батьків на вибір освітньої установи для своєї дитини.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в

організації освітніх закладів. Це муніципальні освітні заклади, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; громадські освітні заклади, які утримуються із допомогою громадських фондів, а також приватні заклади, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі і релігійні.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системою освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

1) школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;

2) учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;

3) учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються у масовій школі [7].

Закон передбачає безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх видів спеціальних шкіл.

При наданні можливостей дитині з порушеннями розвитку інтегровано навчатись всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план. Цей план складається з детального опису особливостей та потреб дитини, з визначення додаткової допомоги, яку вона має одержувати, в тому числі, хто її буде надавати, як часто та де.

У Бельгії основними службами підтримки дітей з особливими потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, які забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, які того потребують. Фахівці центру надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям,



консультують батьків, надають навчально-методичну допомогу вчителям, однак, основна спрямованість їхньої роботи – це діти з особливими потребами. У школах з інклюзивним навчанням працюють спеціальні педагоги на штатних засадах та за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, пізніше до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів та прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл надає можливість використовувати досвід і знання та усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою [8].

Діти з особливостями розвитку, що були переведені зі спеціальних шкіл, протягом першого року навчання продовжують одержувати необхідну спеціальну допомогу, далі ця допомога надається індивідуально та за потреби. Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

Нідерланди.

З поміж інших європейських держав цю країну вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти, її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Слід зазначити, що у Нідерландах значне зростання кількості спеціальних установ відбулося наприкінці 40-х років і характеризувалося збільшенням кількості дітей в системі спеціальної освіти та зростанням типів спеціальних шкіл [39].

Дослідження нідерландських вчених засвідчують, що до 60-х років ХХ сторіччя голландська освітня політика була спрямована на підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку лише у спеціальних школах. Ця одностороння орієнтація підтримувала поділ освітньої системи: масові школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком, з одного боку,

спеціальні школи для цих дітей – з іншого.

Зважаючи на визначені проблеми і намагаючись їх розв'язати шляхом розробки інноваційних моделей навчання, було розпочато проведення експерименту в масовій школі м. Амстердама щодо залучення дітей з порушеннями розвитку. Окрім здорових дітей з мікрорайону, в якому знаходилася школа, 35% склали учні з особливими потребами, які направлялися протягом року з інших шкіл міста. Цю школу визначили як альтернативу спеціальному закладу. Школа мала 12 класів по 40 учнів, не одержувала ніякої додаткової підтримки. Педагогічний колектив поділяв ідею, що за рахунок самовідданої праці та ентузіазму вчителів та батьків можливо досягти певних успіхів у сумісному навчанні, керуючись принципами рівноправності та безбар'єрності [21].

Однак, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок продемонструвало невідповідність одержаних знань потенційним можливостям як учнів з особливостями психофізичного розвитку, так і здорових учнів.

На сьогодні у Нідерландах у системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для глухих та слабочуючих дітей, для дітей з важкими порушеннями мовлення, зору, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними захворюваннями, легкою та тяжкою розумовою відсталістю, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними дефектами. 70% від загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти - це діти з розумовою відсталістю та труднощами в навчанні.

Сьогоднішня ситуація в системі освіти Нідерландів характеризується регіональною різноваріантністю надання освітніх послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку. Батькам надається право вибору освітнього закладу для своєї дитини, однак відбувається це після детального обстеження дитини спеціалістами і визначення її соціальних й навчальних потреб. Нідерландська система освіти зазнала докорінного реформування, яке призвело до паралельного та повноправного функціонування різних типів навчальних

закладів (спеціальних та масових) в єдиній системі [41].

Відповідно, основною моделлю надання психолого-педагогічної підтримки дітям з особливими потребами є підтримка з боку функціонуючих спеціальних установ. Саме фахівці спеціальних навчальних закладів виступають основними консультантами - помічниками в наданні спеціальної допомоги як учням з особливими потребами, так і вчителям масових шкіл, що їх навчають. За наявності у масовій школі значної кількості дітей, які потребують особливої уваги, у штат навчального закладу зараховується спеціальний педагог, який опікується дітьми з особливими потребами, надає консультативну допомогу їхнім батькам та вчителям.

### Швеція.

Ратифікація Швецією міжнародних угод щодо здобуття освіти неповносправними сприяла визначенню нового стратегічного напрямку освітньої політики держави. Так, Міністерством освіти у 1980 році було затверджено нормативно-правовий документ під назвою Навчальний План, який надав можливість учням з особливостями психофізичного розвитку навчатися в масових закладах. Зокрема, з 1986 року в країні були розформовані спеціальні школи для дітей з порушеннями зору, всі діти з ослабленим зором навчаються у школах за місцем проживання, а необхідну допомогу одержують у Національному медичному центрі та його філіях [36].

У 1989 році ухвалений новий «Закон про середню освіту», у якому визначено інклюзивне навчання основною формою здобуття освіти неповносправними. Значно збільшивши фінансування масових шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період був затверджений новий освітній стандарт, який визначав обов'язковий обсяг знань для учнів, що закінчили п'ятий та дев'ятий класи. Це дало можливість педагогам розробляти та працювати зі школярами з особливими освітніми потребами за індивідуальними навчальними планами з урахуванням їхніх можливостей та потреб.

З 1995 року в країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для

дітей з помірною розумовою відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними порушеннями. Сьогоднішні тенденції в шведській освіті визначають курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на їхній базі ресурсних центрів.

Шведська модель психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так і фахівців, що працюють за угодами в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога. У всіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями [6]. Саме ці фахівці входять до основного складу групи спеціалістів, що визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, розробляючи індивідуальні навчальні програми навчання з наданням відповідних реабілітаційно-корекційних послуг, хоча основне навантаження, як і відповідальність за навчання, покладена на вчителя-класовода.

Німеччина.

Реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерством у справах освіти, релігії і культури були прийняті нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеню складності захворювання.

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені у 1972 р. «Рекомендації з організації спеціального навчання». Прийнятий документ надав можливість розвитку «кооперативних» форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнів з порушеним розвитком масової школи

та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо.

У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з поміж інших європейських країн вирізняє варіативність організації такого супроводу, яка зумовлена відмінностями у законодавстві Земель. В окремих Землях освітні нормативно-правові акти надають можливість школам мати у своєму штаті спеціальних педагогів та фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. В окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу.

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різні. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків та вчителів масових та спеціальних шкіл тощо.

Окрім центрів підтримки учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування. Це – медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо. Нині у Німеччині паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, в основному, зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання [27].

У Великобританії після прийняття у 1996 р. Акту «Про Освіту» інклюзивне навчання було законодавчо визнане. У результаті проведеного реформування у всіх регіонах країни функціонують органи Управління освітою зі структурним підрозділом Управління служби підтримки, які несуть матеріальну та організаційну відповідальність за інклюзивне навчання школярів з особливостями розвитку. Фахівці цих служб опікуються закладами, де вчаться діти з особливими освітніми потребами. Навчальні заклади мають у своєму складі фахівців – координаторів з питань спеціальної освіти, які безпосередньо працюють з дітьми, що мають нескладні порушення розвитку,

забезпечують додатковими корекційно-реабілітаційними послугами учнів з обмеженими психофізичними можливостями, залучаючи до роботи позашкільні медичні, психологічні та соціальні служби, консультують вчителів та надають допомогу батькам [5].

Заслуговує на увагу і досвід інших європейських країн. Так, освітній Декрет визначив структуру допомоги, необхідну при інклюзивному навчанні учням з особливими освітніми потребами в школах Іспанії. Навчальні заклади, де перебувають діти з особливостями розвитку, від місцевих управлінь освіти одержують необхідну допомогу при організації інклюзивного навчання, в тому числі навчально-методичну та кадрову. В штаті кожного навчального закладу є спеціальний педагог, який встановлює тісні зв'язки з різнопрофільними фахівцями, підтримує контакти з батьками дитини. Окрім цього, позашкільні місцеві служби психолого-педагогічної підтримки опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, що перебувають в інклюзивному середовищі.

У Португалії прийняття Закону «Про освіту» законодавчо унормувало функціонування шкіл з різними формами інтегрованого та інклюзивного навчання. У Законі визначено, що необхідну підтримку учні з особливими потребами мають одержувати від спеціалістів, що працюють у цих навчальних закладах. При цьому мають бути створені відповідні умови для роботи з цими дітьми, в т. ч. допоміжні технічні засоби, інноваційні технології тощо. Опікуються учнями з особливостями психофізичного розвитку різнопрофільні фахівці, до складу яких входять спеціальні педагоги, які є штатними співробітниками цих навчальних установ. Надаючи необхідну підтримку дітям з порушеннями психофізичного розвитку спеціальні педагоги разом із вчителями та за участі батьків, складають індивідуальний навчальний план для кожного учня. Фахівці, що працюють зі школярами з особливими освітніми потребами постійно надають консультативну допомогу педагогам та батькам цих учнів [16].

У Фінляндії після ухвалення відповідних нормативно-правових актів законодавчо визнано інтегровану та інклюзивну форми навчання дітей з

порушеннями розвитку. Необхідний психолого-педагогічний супровід здійснюють освітні служби місцевих органів самоуправи. У навчальних закладах, де значна кількість дітей визначаються як учні з особливими освітніми потребами, штатними співробітниками є спеціальні педагоги, соціальні працівники, відповідні фахівці. Саме ця команда спеціалістів визначає, як буде здобувати освіту той чи інший школяр з особливостями розвитку. Всі школярі з особливими освітніми потребами навчаються за індивідуальним навчальним планом, до складання якого залучають батьків дитини [39].

Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи засвідчує, що у переважній більшості з них відбулося, хоча і з незначними відмінностями реформування спеціальної освіти.

Оглядовий аналіз зарубіжних матеріалів засвідчив, що реформування спеціальної освіти з незначними відмінностями відбулося у Франції, Греції, Данії, Норвегії, інших європейських країнах.

Принципово важливим є те, що у багатьох європейських країнах з демократичним облаштуванням, таких, як: Фінляндія, Бельгія, Франція, Ірландія, Іспанія, Швеція діти з обмеженими психофізичними можливостями мають можливість здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, і в закладах масового типу [16].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що у передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ-го сторіччя, на тлі економічного зростання, розвитку суспільних демократичних стосунків, посилення громадських ініціатив в напрямі захисту прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема щодо здобуття освіти, відбувалася організаційна перебудова освітньої галузі. Реорганізація та реформування відбувалося після ратифікації міжнародних декларацій, що засвідчували рівність прав на здобуття освіти всіма громадянами без винятку. Ухвалення освітніх законів, які стали засадничою нормативно-правовою основою спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їхніх однолітків,

призвело до шкільного реформування, шляхи проведення якого у європейських країнах дещо різняться. Так, в Австрії, Нідерландах, Бельгії проводилася широкомасштабна науково-експериментальна робота з визначення науково-організаційних та методичних основ інтегрованого навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Різні форми та моделі спільного навчання апробувалися у Швеції та Німеччині.

Система спеціальних закладів для дітей з обмеженими можливостями здоров'я зазнала суттєвого скорочення та перепрофілювання. У багатьох країнах європейської спільноти спеціальні заклади стали осередками навчально-методичних та кадрових ресурсів, що використовуються при інтегрованому та інклюзивному навчанні.

Усі учасники навчального процесу в європейських країнах, як то: школярі з особливими освітніми потребами, вчителі та батьки дітей з особливостями розвитку мають змогу одержувати необхідну педагогічну підтримку, в т.ч. корекційно-реабілітаційну допомогу. Ця допомога надається фахівцями, що працюють як безпосередньо в школах, так і в позашкільних службах. Необхідно зазначити, що надання психолого-педагогічної підтримки при інтегрованому та інклюзивному навчанні здійснюється фахівцями, які можуть бути як співробітникам позашкільних служб, так і штатними працівниками шкіл. У більшості країн профільні спеціалісти (логопеди, фізіотерапевти, реабілітологи тощо) є представниками державних служб, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами.

У країнах, де досить розвинена система спеціальних шкіл, зокрема у Нідерландах, Бельгії, Германії допомогу учням та педагогам, які задіяні в процесі інтегрованого та інклюзивного навчання, надають фахівці спеціальних шкіл. Ця допомога може виявлятися як у безпосередній роботі з дітьми з особливими потребами, так і в консультуванні вчителів та батьків таких дітей. Школярі з особливими освітніми потребами, у більшості країн, мають змогу одержувати спеціальну допомогу в школі, де вони навчаються, специфіка її надання залежить від індивідуальних потреб кожного учня.



### **1.3. Стан введення інклюзивної освіти в Україні, труднощі та недоліки**

Створення рівних можливостей для всіх громадян без винятку – незалежно від їх соціального статусу, стану здоров'я, віку чи інших показників – одне з основних завдань для суспільства, що прагне розвиватися у демократичному напрямку. Інклюзивна освіта – це здобуток цивілізованої демократичної освітньої системи, що покликаний стерти принизливі кордони, які виникають стосовно людей із інвалідністю [37].

Інклюзивний освітній процес передбачає інтеграцію дітей із інвалідністю до типових навчальних колективів, що підкреслює цінність кожного для суспільства. Організація інклюзивно-освітньої платформи у звичайній школі чи то дитячому садку дає можливість дітям із інвалідністю не замикатися у собі, не боятися світу і не комплексувати стосовно своєї інакшості.

Завдяки небайдужим батьківським об'єднанням, вітчизняна інклюзія, починаючи з 90-х, активно розвивалася. Про неї почали говорити на офіційному рівні, її зрозуміли як щось необхідне і корисне.

Закон України «Про освіту» є новаторським та відкриває широке поле впровадження інклюзії у системі освіти. У жовтні 2017 року Міжнародний фонд «Відродження» та «Благодійний фонд Порошенка» підписали Меморандум про співпрацю в межах Ініціативи з впровадження інклюзивної освіти в Україні. Ця співпраця з Благодійним фондом Порошенка є черговим важливим етапом роботи Фонду задля сприяння освітнім реформам. Така співпраця об'єднує зусилля благодійних організацій з освітніми та матеріальними ресурсами державних інституцій, створює якісно нові можливості створення реально працюючої системи інклюзивної освіти на засадах поваги до прав людини й створення умов для рівних можливостей.

Одним з ключових напрямів спільної ініціативи є експертна підтримка розробки та впровадження ефективної державної політики в сфері інклюзивної освіти в Україні. Чи не вперше в Україні виділено значне державне

фінансування на створення рівних умов для дітей з особливими освітніми потребами – 509 мільйонів гривень на 2018 рік. Саме у такому розмірі у держбюджеті передбачили субвенцію на інклюзивну освіту. Це означає, що з державного бюджету місцевим бюджетам передаються кошти на оплату додаткових освітніх послуг, корекційних розвивальних занять і придбання корекційного устаткування, що визначаються індивідуальною програмою розвитку дитини.

Ще одним важливим кроком, який ініціювало Міністерство освіти та його партнери – це створення інклюзивно-ресурсних центрів. Будуть побудовані принципово нові установи, які покликані визначати особливі освітні потреби дітей не на основі міжнародної класифікації хвороб, як це було раніше, а на основі міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потребами. Це є набагато сучаснішим і менш дискримінаційним підходом. Окрім того, ці центри будуть територіально більш доступними, оскільки вони створюються у розрахунку один центр не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста).

2016 року Міністерство освіти розробило й затвердило концепцію «Нової української школи» – стратегією реформування середньої освіти до 2029 р. Концепція передбачає високу мету - вчителі набудуть нових компетентностей, які зроблять школу такою, до якої приємно ходити учням, де прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. За основу концепції взята педагогіка партнерства: співпраця між учителем, учнем і батьками, які мають стати рівноправними учасниками освітнього процесу [18].

У новій українській школі кожен вчитель вмітиме працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Завдання «розроблення та запровадження обов'язкового курсу для всіх педагогічних працівників щодо особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивного навчання» включено до Плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження

«Нової української школи» і вже затверджено розпорядженням Кабміну.

Фонд «Відродження» підтримав ініціативу «Благодійного фонду Порошенка» з розробки і впровадження нового курсу з інклюзивної освіти для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. В рамках спільної ініціативи планується, що курс буде адаптовано для перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів.

Щодо проблем введення інклюзивної освіти, то можна сказати, що аналіз науково-педагогічної літератури та досвіду впровадження інклюзивного навчання в умовах навчальних закладів загального типу (Л. Будяк, А. Колупаєва, К. Кольченко, Т. Лореман, О. Фудорова, К. Польгун, І. Хафізулліна та ін.) дозволяє зробити висновки щодо наявності певних перешкод на шляху поширення освітньої інклюзії. Так К. Польгун у своїй статті розглядає проблеми впровадження інклюзивного навчання, які умовно ділить на п'ять груп: труднощі організаційного змісту; труднощі, пов'язані з недостатнім матеріальним забезпеченням; труднощі психологічного та соціального характеру; труднощі, пов'язані з відсутністю відповідного кадрового забезпечення; труднощі, що стосуються безпосередньо навчального процесу [25].

Серед труднощів організаційного змісту передусім варто згадати недосконалість українського законодавства щодо інклюзивного навчання осіб з обмеженими можливостями. Також слід відзначити архітектурну недоступність освітніх закладів, непристосованість навчальних аудиторій до особливих потреб учнів, відсутність сурдоперекладачів, відсутність спеціального допоміжного навчального обладнання в навчальному закладі та необхідної техніки.

Труднощі соціального характеру спричинені наявністю в суспільстві певних стереотипів щодо осіб з порушенням здоров'я. Часто увага концентрується саме на обмежених можливостях, а особистісні якості відходять на другий план. Відтак домінуючим ставленням до осіб з обмеженими можливостями є співчуття чи жалість, що негативно впливає на

навчальний процес. Це може стати причиною недооцінювання потенціалу людей з порушеннями здоров'я або призвести до надто поблажливого ставлення з боку викладачів.

Психологічні труднощі стосуються неготовності здорової частини дітей та їх батьків співіснувати в одному соціальному просторі зі дітьми з особливими потребами, неготовності педагогічних працівників прийняти учнів з обмеженими можливостями як звичайних учасників навчального процесу [16].

Проблеми відсутності відповідного кадрового забезпечення інклюзивного навчання так чи інакше торкаються дослідження багатьох науковців. Розвиток інклюзивного суспільства шляхом впровадження інклюзивної освіти значною мірою залежить від педагога. Здійснення навчального процесу в умовах інклюзивного навчального середовища вимагає від викладача високого рівня знань в галузі спеціальної педагогіки та психології, а також здатності до їх застосування в непередбачуваних життєвих ситуаціях. Іншими словами, викладач інклюзивного навчального закладу має володіти інклюзивною компетентністю. За І. Хафізулліною, вона зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, передбачає врахування різноманітних освітніх потреб учнів з обмеженими можливостями, забезпечення їх включення в освітнє середовище навчального закладу, створення умов для їхнього розвитку [29].

Серед рис та умінь, які мають бути притаманні педагогові інклюзивного навчання дослідники називають: готовність до співпраці, емпатію, вміння швидко приймати рішення, повага до інших, креативність мислення, вміння спілкуватися, ініціативність, здатність прогнозувати ситуацію, здатність бачити і виділяти головне, наполегливість, доброзичливість, вміння протистояти труднощам та знаходити вихід зі складних ситуацій, щирість, гуманне ставлення, вміння співчувати тощо [16]. Загалом перелічені якості мають проявляти і звичайні викладачі. Однак варто згадати і про специфічні вміння, володіння якими передбачає інклюзивна компетентність: визначення особливих

освітніх потреб учнів, адаптація навчального матеріалу до особливостей їхнього сприйняття тощо.

Втілення одного з принципів інклюзивної освіти – індивідуалізації навчання – передбачає, по-перше, знання методики навчання осіб з обмеженими можливостями, особливостей їх розвитку та пізнавальної діяльності, по-друге, вміння проявляти гнучкість у виборі методів та форм роботи у відповідності з особливостями кожної дитини.

Серед труднощів, що стосуються безпосередньо навчального процесу, передусім варто згадати використання неефективних методів та форм навчання, відсутність спеціально розроблених навчальних методик та програм інклюзивного навчання.

Європейська дослідницька асоціація в своєму резюме за результатами свого комплексного дослідження, проаналізувала проблеми та бар'єри на шляху інклюзивної освіти [1].

Аналіз перешкод щодо впровадження інклюзивної моделі навчання свідчить, що усі вони входять до основних категорій, підтверджених результатами міжнародних досліджень. Ці категорії включають в себе: законодавство, зміст освіти, кадрові питання, питання доступності та пристосування загальноосвітніх закладів та міжвідомчу співпрацю.

#### 1. Законодавство.

В Україні існує безліч законів, декретів та кодексів, які до певної міри звертаються до проблем дітей з особливими потребами та їхніх сімей. В них унормовуються такі питання, як пенсії, реабілітація та освіта дітей з неповносправністю. Аналіз існуючого законодавства в Україні як засобу формування політики інклюзивної освіти є спорадичним.

Законодавство з питань прав інвалідів (зокрема, Закони України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні») відображають переважно пострадянські підходи до освіти інвалідів, що передбачають навчання передусім у спеціальних закладах, ізольованих від системи загальної освіти.

Більшість законів з питань освіти закріплюють державні гарантії щодо надання в Україні освітніх можливостей дітям з особливими потребами. Однак такі законодавчі положення у значній мірі залишаються принципами та деклараціями, не забезпеченими механізмами реалізації.

Основна маса норм, що врегульовують питання освіти дітей з особливими потребами, зосереджена в актах Кабінету Міністрів України та особливо в актах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади (міністерства) у сфері освіти. Низка актів, що затверджують державні програми та плани заходів, передбачають дії органів влади щодо створення умов для освіти дітей з особливими потребами. Разом з цим, планованим діям бракує цілісного, комплексного підходу, конкретизації цілей та критеріїв ефективності.

## 2. Зміст освіти.

Програми навчальних закладів є складними для певних категорій дітей з особливими потребами, навіть в тому випадку, коли вони будуть адаптовані під дитину, інклюзивна освіта не досягає мети. Програми здебільшого адаптуються педагогами за принципом значного скорочення, а не за принципами врахування індивідуальних потреб та можливостей дитини; часто така адаптація здійснюється «на власний розсуд» вчителя без використання наукових та методичних розробок [12].

Дитина з особливими потребами може потребувати формування зовсім інших навичок, ніж навчання за індивідуальною програмою навчального закладу.

## 3. Кадрові питання та організація навчання.

Сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільним запитам і потребам.

Існує брак теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у переважній більшості вчителів початкових класів.

Існує проблема управління педагогічним колективом з боку керівників

навчальних закладів, адже не кожен педагог сьогодні готовий працювати в класі, де є діти з особливими освітніми потребами, підтримка інклюзії з боку директорів навчальних закладів досить слабка.

Існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників до викладання для дітей, які мають певні обмеження.

Забезпеченість методичними матеріалами для дошкільної та початкової школи оцінюється на рівні 30%.

Зафіксоване зростання кількості дітей з особливими потребами, яких вчителі та адміністрація переводять на індивідуальне навчання, що спотворює саму ідею інклюзивної освіти;

Мотивація вчителів до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їм роботі зарплатню та перевантаження.

#### 4. Доступність та пристосування загальноосвітніх закладів.

Готовність навчальних закладів до повноцінного забезпечення інклюзивної освіти не витримує критики. Дуже мала кількість навчальних закладів в Україні пристосована для навчання осіб з особливими потребами, а саме: обладнані пандусами, ліфтами, спеціальними гігієнічними кімнатами.

#### 5. Міжвідомча співпраця.

В Україні існує багато організацій, які опікуються справами інвалідів: органи державної влади та органи місцевого самоврядування, науково-педагогічні організації, соціальні служби, громадські і батьківські об'єднання. Завдяки проектній роботі та ініціативам донорів поступово налагоджується процес міжвідомчої співпраці, хоча, на думку експертів, неузгодженість діяльності та бюрократизованість відомчих процедур гальмує процес впровадження інклюзії в Україні [35].

Державні програми та плани не містять конкретних показників, за якими можна було б виміряти реальний стан впровадження інклюзивної освіти в Україні та здійснювати незалежний моніторинг з боку громадськості.

Не проводиться системна послідовна робота на підтримку інклюзивної освіти з боку НУО, які надають інформаційну, медичну та консультаційну

підтримку дітям з особливими потребами та їхнім батькам; слабкий зв'язок між регіональними НУО та відсутність постійних каналів обміну досвідом.

До соціально-психологічних проблем впровадження інклюзивної моделі навчання можна віднести:

- необізнаність суспільства щодо змін у системі освіти;
- проблема толерантності в школах, тобто адекватного сприйняття дитини з особливими потребами однолітками, учителями;
- проблеми батьків з обох сторін: батьки дітей з особливими потребами вважають, що їхніх дітей дискримінують, хоча саме участь цих батьків є одним з ключових елементів для досягнення успіху при впровадженні, апробації та здійсненні інклюзивних навчальних програм; батьки здорових дітей побоюються, що інклюзія буде впроваджуватися без ретельної підготовки, а в школах можуть з'явитися діти з важкими формами психофізичних порушень [1].

Всі вищезазначені проблемні моменти тісно пов'язані між собою і потребують комплексного підходу до їх розв'язання. Зважаючи на дослідження науковців, можна стверджувати, що стратегія розвитку інклюзивної вищої освіти в Україні передбачає реалізацію таких напрямів:

- удосконалення української нормативно-правової бази в галузі вищої освіти осіб з обмеженими можливостями;
- урегулювання на державному рівні питання щодо належного фінансового забезпечення інклюзивної освіти;
- формування в суспільстві толерантного ставлення до осіб з порушеннями здоров'я та поширення антидискримінаційних настроїв;
- оснащення освітніх закладів спеціальним обладнанням для навчання учнів з обмеженими можливостями, створення належної матеріально-технічної бази задля забезпечення доступності навчального процесу;
- спеціальна підготовка і перепідготовка науково-педагогічних кадрів;
- розроблення належного навчально-методичного забезпечення навчального процесу;



- залучення різнопрофільних фахівців до здійснення супроводу учнів з обмеженими можливостями під час навчального процесу в умовах інклюзивного навчання [17].

Отже, труднощі, що виникають під час організації інклюзивного навчання, мають вирішуватися комплексно шляхом забезпечення архітектурної, інформаційної та соціальної доступності освітнього середовища для дітей з обмеженими фізичними можливостями, створення матеріально-технічної бази, адаптованої до потреб учнів, підготовки кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, розроблення ефективного навчально-методичного забезпечення та програмно-дидактичних матеріалів.

#### **1.4. Особливості підготовки вчителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти**

Гуманізація, демократизація освіти та входження в європейський простір зумовили зміни у відношенні до людей з обмеженими можливостями, привели до усвідомлення необхідності їх інтеграції в суспільство. Всі ці зміни обумовили необхідність підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, особливо вчителів початкових класів, адже саме в молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток особистості та формується уявлення про навколишній світ.

Продуктивний підхід до аналізу питань підготовки педагогів для освітніх установ та осмислення процесів модернізації початкової освіти в Україні бачимо в працях Г. Беленької, З. Борисової, Е. Вільчковського, Н. Гавриш, Н. Денисенко, І. Дичківської, В. Ждан, Є. Ігнат'євої, Е. Карпової, О. Кучерявого, Т. Поніманської. В Україні питанням інклюзивного навчання присвячені наукові праці П. Таланчука, К. Кольченко, Г. Нікулиної, Ю. Богинської та інших.

Розглянувши наукові дослідження українських учених, можна зробити

висновок, що їх теоретичні та методичні праці з проблеми інклюзивної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в освітніх закладах є недостатньо розробленими у педагогічній теорії та носять частковий характер.

Відсутність впровадження інклюзивної освіти у молодшому шкільному віці призводить до втрати часу, адже тільки при умові раннього комплексного оперативного втручання в систему корекційно-розвивальної роботи у сенситивний період розвитку дитини можливо досягнути оптимального рівня її розвитку.

Гармонійний розвиток таких дітей залежить від професійної компетентності вихователя, його толерантності та вміння створювати сприятливі умови для розвитку всіх учнів. Одним з компонентів професійної компетентності можна виділити інклюзивну компетентність вчителя початкової школи, яка в умовах інклюзивного навчання набуває вирішального значення для всебічного розвитку дітей з особливими потребами.

В цьому ракурсі особливе значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, без якої перебування дитини в загальноосвітньому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється. Якщо ж поняття інклюзії, інклюзивного навчання розглядається рядом дослідників, то проблема інклюзивної компетентності майбутніх фахівців сучасної системи початкової освіти є не лише актуальною, але й мало дослідженою.

Сьогодні в умовах євроінтеграції до єдиного освітянського простору, якість освіченості вчителя початкової школи визначається рівнем його професійної компетентності. Підготовка фахівців початкової освіти повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Сутність компетентнісного підходу в освіті передбачає зміну формулювання цілей навчання, подолання прірви між освітою та вимогами

життя, осмислення загальних цілей освіти за умов її варіативності і очікування результатів [9]. Для цього потрібні фахівці, які втілюватимуть цей підхід в життя, адже далеко не всі сучасні педагоги здатні перебудуватися на нову систему.

Саме чітко визначена виховна мета професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, єдність поглядів, ціннісних орієнтацій, духовний освітньо-виховний простір формує цілісну особистість та інклюзивну компетентність майбутнього фахівця.

Говорячи про професійну компетентність, варто зробити наголос на важливості прагнення і здатності молодої людини реалізувати свій потенціал, збагачувати життєвий і професійний досвід, досягати успіхів у сфері шкільної педагогіки. Оскільки компетентність включає в себе когнітивний, мотиваційно-ціннісний та вольовий компоненти, важливо надавати увагу здатності випускника свідомо визначити життєву стратегію, формулювати плани, докладати зусиль для їх реалізації [4].

Інклюзивна компетентність майбутніх вчителів початкової школи – це інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище загальноосвітнього закладу та створення умов для її розвитку і саморозвитку [26].

Підготовка вчителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами повинна носити цільовий характер і включати в обов'язковому порядку основи таких предметів: корекційної педагогіки, інклюзивної освіти, психології дітей з психофізичними вадами, генетики, медичних знань, клініки дитячих захворювань, анатомії, фізіології, патології дітей і підлітків, безпеки життя дітей, методик викладання дисциплін, методик виховної роботи з дітьми тощо.

Для успішного входження в суспільство дітей з особливими освітніми

потребами необхідна організація їх навчання і виховання в інтегрованих умовах, що забезпечить соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку з тим, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником соціального життя [15].

Головною метою соціальної інтеграції в умовах освітнього закладу є створення умов для особистісного розвитку дитини, її творчої самореалізації та можливості бути корисною іншим людям. Діти з особливими освітніми потребами, як правило, мають постійну соціальну дезадаптацію, що обмежує можливість їх інтеграції в соціумі. У зв'язку з цим, вчителям початкової школи слід застосовувати заходи, пов'язані з покращенням стану соціальної адаптації.

Вчителі початкової школи мають передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з психофізичними вадами, прийоми адекватної взаємодії, емпатії.

Ця робота здійснюється за допомогою таких методів:

- бесіда,
- переконання,
- розгляд проблемних ситуацій,
- сюжетно-рольові ігри,
- перегляд спеціально відібраних відеосюжетів.

Щоб навчання в інтегрованих (або інклюзивних) групах освітнього закладу відбувалося успішно, вчитель повинен оволодіти необхідними знаннями і навичками:

- здійснювати ефективну комплексну психолого-педагогічну діагностику дітей з особливими освітніми потребами;
- мати уявлення про основні види порушень психічного та фізичного розвитку дитини;
- визначити та оцінити психологічні особливості дитини, прогнозувати оптимальний рівень особистісного її розвитку;
- створювати доброзичливу психологічну атмосферу на занятті;
- вивчати стан уваги, пам'яті, втомлюваності кожної дитини;

- враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики дитини;
- навчатися спостерігати за дитиною та оцінювати її розвиток під час занять, прогулянок, ігор;
- враховувати динаміку втомлюваності дитини на занятті;
- створювати ситуації успіху для кожної дитини;
- поєднувати різні методи корекції на одному занятті;
- додержуватися принципу системності в корекційній роботі;
- формувати у дитини досвід стосунків у соціумі;
- забезпечити умови для закріплення досягнень дитини і транслявання їх у реальне життя;
- створити умови для оволодіння навичками ефективною та оптимальною для дитини психічної діяльності і поведінки в колективі, які сприятимуть вирішенню існуючих психологічних проблем та гармонізації її особистісного розвитку [14].

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яка вивчається у освітньому закладі, кожний метод і прийом, використані вчителем початкової школи, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь, навичок, формування поведінки, а й повинні спрямовуватися на виправлення вад психофізичного розвитку (залежно від дефекту).

Особливе значення в структурі інклюзивної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти у сучасних умовах набуває об'єднання фундаментальної освіти й глибокого, міцного засвоєння наукових основ професійної діяльності з практичним оволодінням нею на основі формування у майбутніх вчителів початкової школи практичних умінь та навичок.

Якщо корекційні педагоги, практичні психологи, які спеціалізуються на корекційній роботі, є компетентними щодо роботи з такими дітьми, то вчителі початкової школи часто не мають ні психологічної, ні методичної готовності до інклюзії. Тому у освітніх закладах має здійснюватися спеціальна підготовка педагогічного персоналу.

Досвід інших країн переконливо доводить, що для тих фахівців, які вже працюють у навчальних закладах, ефективними ланками такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги.

Змістом такої освіти мають бути основи корекційної педагогіки і психології, з певними методичними аспектами. Зокрема вчителі початкової школи мають бути компетентними у таких питаннях:

- підходи держави та суспільства до організації освіти дітей, які мають вади психофізичного розвитку;
- основні поняття корекційної педагогіки та спеціальної психології;
- особливості і закономірності розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами;
- комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей;
- диференційовані та індивідуальні механізми і прийоми шкільного корекційного навчання та виховання кожної категорії дітей;
- зміст та методи роботи з родинами вихованців [13].

З метою реалізації інклюзивної освіти вчителі початкової школи повинні вміти:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі.
- своєчасно виявити відхилення у розвитку молодших школярів та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку;
- формувати готовність здорових школярів до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- проводити роботу з батьками щодо надання їм правдивої інформації про осіб з порушенням психофізичного розвитку [30].

Поза всяким сумнівом, компетентність вчителів є однією з умов ефективності початкової освіти.

Результати досліджень багатьох науковців засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння та прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми.

Оскільки молодший школяр – це відзеркалення сім'ї, то відповідну роботу потрібно провести і з батьками здорових дітей, формуючи у них позитивне ставлення до перебування у групі дітей з особливими потребами.

У сучасних умовах реформування освіти України, упровадження інноваційної освітньої концепції щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, існуюча теоретична модель педагогічної діяльності потребує суттєвих змін. Адже окрім навчання і виховання дітей, вчитель в інклюзивних умовах допомагає інклюзованій дитині соціалізуватися, увійти в соціальну структуру суспільства, а також здійснює корекційно-розвивальну роботу. При цьому педагог повинен уміти, не лише визначати проблеми і освітні потреби дитини, а й сприяти успішному їхньому розв'язанню. Означені проблеми викликали необхідність в обґрунтуванні нових підходів до розуміння соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти [31].

Дослідження соціально-педагогічної діяльності в контексті інклюзивної педагогіки проходить на засадах процесу організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних навчальних закладах; проблем соціалізації і реабілітації; теоретичного аналізу зарубіжних учених (Н. Малофеев, Н. Назарова, Л. Шипицина, Т. Фуряєва та ін.). Педагоги (М. Семаго, Т. Дмитрієва та ін.) оцінюють інклюзивну освіту як інноваційну систему [43].

Інклюзивна педагогіка, у якій досліджуються і розробляються проблеми спільного навчання і виховання нормативних дітей і дітей з особливим освітніми потребами, методи і форми навчання гетерогенного учнівського

колективну, є сучасним нововведенням, яке характеризується складністю, стійкістю, динамікою і значною кількістю структурних взаємопов'язаних підструктур, тобто є новою (інноваційною) педагогічною парадигмою.

Інновація освіти (італ. *innovacione* – новина, нововведення) – це нові форми організації діяльності педагога, цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [24].

Основою інклюзивної педагогіки є впровадження досягнень педагогічної науки в практику, однак вона не відкидає наукових доробок в галузі загальної та спеціальної педагогіки, а вимагає інноваційних педагогічних технологій її реалізації. Рушійною силою реалізації інноваційного нововведення, – інклюзивної педагогіки є соціально-педагогічна діяльність вчителя початкової школи, яка ідентифікується за наступними ознаками:

- рівнем застосування – загальнопедагогічна (стосується загальних засад освітніх процесів);
- філософською основою – філософії екзистенціалізму і антропологізму, концепція гуманістичної освіти;
- науковою концепцією засвоєння знань – розвивальна (ґрунтується на розвитку здібностей);
- провідним чинником психічного розвитку – психогенна (провідна роль належить психічним чинникам);
- ставленням до дитини – особистісно-орієнтована;
- орієнтацією на особистісні структури – інформаційна (формування знань, умінь та навичок), прикладна (формування дієво-практичної сфери) та технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості);
- типом організації – структурно-логічні технології навчання (поетапне формування дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів); ігрові (застосування пізнавальних ігор), діалогові (створення комунікативного середовища, розширення взаємодії);



- управління пізнавальною діяльністю – групова, індивідуальна, робота в малих групах;
- побудова педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу [44].

Весь процес роботи педагога пронизано соціально-педагогічною діяльністю. Провідним її принципом визнається гуманізм, тобто гуманістичний ідеал – самоцінність особистості, який визначає зміст і призначення цієї діяльності. Гуманізм тісно пов'язується з вірою у потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності і від якої в кінцевому випадку напряду залежить процес соціалізації особистості.

Соціально-педагогічна діяльність в інклюзивному освітньому середовищі спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між нормативними дітьми і дітьми з обмеженими освітніми потребами [28].

Очевидно, що вихователь повинен усвідомлювати, що це потребуватиме підвищення рівня його фахової компетентності, а майбутні вчителі початкових класів у період навчання у закладі вищої освіти повинні свідомо опанувати засадами соціально-педагогічної діяльності, її прикладними функціями. Задля цього вони повинні засвоїти сучасні знання із загальної педагогіки, психології та методик навчання дітей, з медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, соціальна психологія, соціальні методики) тощо.

Соціально-педагогічна діяльність вчителя початкової школи не повина повторювати діяльність соціального педагога (психолога) як члена команди, а лише доповнювати її та підсилювати усі функції та напрями.

Об'єктом соціально-педагогічної діяльності в системі інклюзивної освіти є категорія дітей з особливими освітніми потребами, які спільно навчаються у початковій школі, а відтак потребують соціалізації в нових умовах. Серед них в особливу групу виділяються діти зі значними відхиленнями в розвитку розумової діяльності, мови, сенсорних, рухових, емоційно-вольовий сфер, що

неминуче обмежує індивідуальні можливості життєдіяльності, соціалізації, навчання й повноцінного життя в суспільстві.

Мета соціально-педагогічної діяльності передбачає створення сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку дітей, попередження негативних явищ, надання їм комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації. Мета визначає завдання і зміст діяльності, методи її реалізації і форми організації, які взаємопов'язані між собою. Кінцевий результат соціально-педагогічної діяльності вихователя залежать від того, наскільки правильно їм визначено зміст, які вибрані методи і форми.

3. Шевців виділяє наступні структурно-змістові компоненти соціально-педагогічної діяльності: цільовий, мотиваційний, комунікативний, процесуальний, результативно-оціночний [44].

1) Цільовий компонент або цілепокладання соціально-педагогічної діяльності вимагає визначення мети соціально-педагогічної діяльності в конкретній практичній ситуації і на перспективу (прогностичні дії) та завдань, яке має вирішувати педагог у взаємодії з дитиною.

2) Мотиваційний компонент – це рушійна сила людської поведінки. Тобто бажання педагога взаємодіяти та допомогати дитині.

3) Соціально-педагогічна діяльність за своєю сутністю є комунікативною. Під комунікативним компонентом розуміють взаємодію педагога і дитини, метою якої є оптимізація механізмів функціонування індивіда чи соціальної групи.

4) Процесуальний компонент – це конкретний вибір змісту навчання та виду діяльності, її методики.

5) Результативний компонент включає моніторинг та оцінку виконаної роботи [44].

Отже, можна сказати, що сьогодні, в умовах введення інклюзії в початкову освіту, висуваються нові вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. А саме до професійної компетентності

педагога, його толерантності та вміння створювати сприятливі умови для розвитку всіх учнів. Особлива увага приділяється інклюзивній компетентності педагога. Це інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище освітнього закладу та створення умов для її розвитку і саморозвитку. Адже гармонійний розвиток дітей з особливими потребами напряму залежить від професійної компетентності педагога. Тому інклюзивна компетентність вчителя початкової школи, в умовах інклюзивного навчання набуває вирішального значення для всебічного розвитку молодших школярів з особливими потребами. Одним з видів діяльності за допомогою якого педагог здійснює вплив на учнів є соціально-педагогічна діяльність. Вона спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації стосунків на мікрорівні між нормативними дітьми і дітьми з обмеженими освітніми потребами, забезпечення адаптації освітньо-культурного середовища групи до навчальної діяльності дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти**

Для того, щоб підготувати майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності з дітьми з особливими потребами, необхідно створити якісні педагогічні умови, які будуть сприяти всебічному та гармонійному розвитку студентів та формувати у них готовність до роботи в інклюзивних умовах.

Комплекс педагогічних умов забезпечується цілісним сприйняттям об'єднаних у ньому частин та визначається єдністю завдань, принципів, закономірностей, форм, методів та засобів досягнення мети формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. При цьому створення такої єдності має динамічний характер та детермінується соціальним запитом, який визначає зміст професійної діяльності.

Розглянемо умови формування готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання молодших школярів у педагогічному університеті

Однією з необхідних умов формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти є кадрове забезпечення процесу.

Підготовка майбутніх педагогів до інклюзії молодших школярів має бути забезпечена компетентним науково-педагогічним складом, здатним до реалізації та реалізуючим такі функції: освітню (освоєння універсальних, загально-професійних та професійних компетенцій); розвиваючу (розвиток

сталого інтересу до інклюзії молодших школярів); виховну (формування професійно важливих особистісних якостей, соціально значущих мотивів та потреб у професійній діяльності в умовах інклюзії); компенсуючу (усунення можливих труднощів, що виникли під час професійної підготовки у закладі вищої освіти); стимулюючу (спонукання до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії та самостійної практичної діяльності); актуалізуючу (усвідомлення важливості та виявлення резервів професійного розвитку).

Міждисциплінарність досягається за рахунок залучення до процесу формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти фахівців у галузі спеціальної педагогіки, спеціальної психології, сурдопедагогіки, логопедії, олігофренопедагогіки, соціології, соціальної педагогіки, які є не тільки вузівськими викладачами, але й практикою історії, природознавства, інших дисциплін з адаптованих освітніх програм для дітей з обмеженими можливостями здоров'я з різних нозологій.

Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти висуває нові вимоги до матеріально-технічної оснащеності освітнього середовища закладу вищої освіти. Необхідно створення матеріальної бази із чіткою структурою та режимом її використання для вдосконалення практичних занять. Матеріально-технічна оснащеність має стати складовою освітнього процесу, тому, що матеріально-технічні засоби необхідні професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти [45].

Матеріально-технічні умови формування готовності майбутніх педагогів до інклюзії молодших школярів забезпечують реалізацію індивідуальних навчальних планів студентів, провадження самостійної пізнавальної діяльності; включення учнів до проектної та навчально-дослідницької діяльності, виробничої (технологічної в системі інклюзивної освіти) практики.

До умов ми відносимо сформовану інклюзивну культуру закладу вищої освіти; психолого-педагогічний супровід майбутніх учителів початкових класів. Інклюзивна культура – це рівень розвитку суспільства, що виражається у

толерантному та безпечному відношенні людей один до одного, де поділяються ідеї співробітництва, стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу. Інклюзивна культура ґрунтується на осмисленні інклюзивної освіти як можливості здобуття високоякісної освіти на різних рівнях для осіб, які мають особливі освітні потреби та обмежені можливості здоров'я [3]. Її можна також визначити як культуру, спрямовану одночасно на успішне досягнення цілей вузу як освітньої організації та цілей інклюзії, тобто сприяє підвищенню якості освіти та професійної підготовки учнів і одночасно сприяє успішному вирішенню завдань інклюзії [10].

Інклюзивна культура у ЗВО є специфічною системою відносин між усіма учасниками освітнього процесу, що функціонує на основі прийнятих усіма цінностей і принципів інклюзивності, що сприяють їхній ефективній взаємодії для реалізації місії ЗВО.

Будучи ключовою фігурою системи освіти, педагог не тільки сприяє формуванню інклюзивної культури учнів і батьків, а й сам виступає основним її носієм, транслятором інклюзивних цінностей, еталоном ставлення до учнів з особливими освітніми потребами. Високий рівень сформованості інклюзивної культури ЗВО забезпечить готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Формуванню готовності майбутніх педагогів до інклюзії молодших школярів сприятимуть функції психолого-педагогічного супроводу: інформаційна, спрямовуюча та розвиваюча. Інформаційна функція полягає у широкому оповіщенні студентів про форми та методи супроводу, особливості підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзії, забезпечує відкритість психолого-педагогічного супроводу, що робить усіх, хто навчається активними учасниками процесу. Спрямовуюча функція психолого-педагогічного супроводу забезпечує узгодження всіх зацікавлених у супроводі суб'єктів з метою забезпечення координації їхніх дій на користь формування готовності майбутніх педагогів до інклюзії. Розвиваюча функція супроводу задає основний вектор діям всіх, хто бере участь у психолого-педагогічному супроводі служб

та центрів ЗВО [33].

Основні форми психолого-педагогічного супроводу формування готовності майбутніх педагогів до інклюзії: індивідуальні, підгрупові та групові заняття [40]. Індивідуальні форми включають методи консультування. Підгрупові та групові – практикум, групове консультування.

Отже, психолого-педагогічний супровід майбутніх педагогів передбачає використання сукупності розгорнутих у часі форм і методів на особистість студента, включення їх у різноманітні професійно значущі види діяльності (пізнавальну, навчально-професійну та ін.), запровадження виявлених організаційно-педагогічних умов із єдиною метою формування у них готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає оволодіння ними системою знань про сутність інклюзивної освіти, варіанти її здійснення; нормативно-правових засадах; психофізіологічних особливостей, особливих освітніх потреб молодших школярів; педагогічних засобах, які забезпечують організацію навчального процесу та позанавчальної діяльності; інклюзивних та асистивних технологій для формування готовності здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзії [2]. досягнення цього неможливе без відповідної переробки змісту професійної освіти загалом та окремих дисциплін зокрема. І зміст, і процес професійної підготовки мають бути оновлені та перебудовані таким чином, щоб забезпечувалося формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Наступною умовою виступає використання активних методів навчання та проведення виробничої практики. Серед форм організації освітнього процесу під час підготовки майбутніх педагогів переважаючі позиції займає лекторій. При такому підході навчальна активність студента підмінюється активністю викладача, що, звичайно ж, жодною мірою не сприяє формуванню установки на інтелектуальну і творчу самостійність, пошукову активність, самоосвіту і самовдосконалення – основні психологічні механізми набуття людиною цілісної культури та готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Відмінними особливостями активного навчання, порівняно із звичайним (пояснювальним), є активізація мисленевої діяльності студента шляхом формування спеціальних умов, що сприяють його активізації незалежно від його бажання; стійкість і невизначеність активної мисленевої діяльності учасників навчання шляхом подовження терміну одноразового активного включення або спонтанною, але дуже глибокою роботою думки, що дозволяє зберігати активність протягом деякої перерви між активною роботою; формування навичок самостійного, творчого вироблення рішень в умовах ігрового імітаційного моделювання, підвищеної мотивації та емоційності студентів; перманентні взаємні комунікації студентів та викладачів, які розвивають обидві сторони з рефлексивних позицій; активне пред'явлення та використання знань та умінь [42].

#### Виробнича практика.

Завданнями виробничої практики є поглиблення, розширення та закріплення теоретичних знань, які були отримані студентами у процесі вивчення дисциплін «Психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти» та ін; актуалізація всієї сукупності компетенцій, співвіднесення їх із вирішенням конкретних педагогічних завдань та трансформація у способи діяльності; розвиток можливості здійснювати відбір інклюзивних і асистивних технологій, застосовувати їх у практиці, володіти методами, формами, засобами, прийомами навчання та виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами у процесі інклюзії.

Особливу увагу необхідно приділяти вибору освітніх організацій проходження цього виду практики. Науковці формулюють критерії відбору: оснащеність сучасним обладнанням та застосування прогресивних інноваційних методів навчання, виховання, корекції порушень розвитку; наявність умов набуття професійних навичок роботи в умовах інклюзії; проведення у період практики теоретичних та практичних занять співробітниками установи; організація методичної допомоги, можливість роботи з персональними даними дітей з порушеннями у розвитку, навчальною,



діагностичною та медичною документацією тощо. Студенти отримують можливість спостерігати за школярами з різних нозологічних груп, брати активну участь в організації комплексного підходу до їх реабілітації та соціальної адаптації, що сприяє формуванню готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Таким чином, запровадження виробничої практики посилює практикоорієнтованість процесу формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що позитивно позначається на засвоєнні студентами теоретичних дисциплін.

Отже, на нашу думку, сприятиме формуванню готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти наступні умови: розробка та проведення спецкурсу «Вступ до інклюзивної освіти»; розробка та впровадження практичних занять зі студентами; робота майбутніх вчителів початкових класів з молодшими школярами з особливими потребами під час проходження виробничої практики.

Перша педагогічна умова полягає у розробці та проведенні спецкурсу «Вступ до інклюзивної освіти».

Організація навчальних занять, які будуть включати в себе лекції та практичні заняття, буде сприяти формуванню знань у студентів з основ інклюзивної освіти. Заняття можуть проводитися раз у тиждень, чередуючи лекції та практичні заняття. Зміст лекцій повинен включати загальну інформацію про історію розвитку, особливості інклюзивної освіти, види психофізичних вад, які можуть бути у дітей, особливості роботи з дітьми з особливими потребами. Якісні та інформативні лекції забезпечать ефективність цієї умови та будуть сприяти підвищенню готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Друга педагогічна умова має за мету розробку та впровадження практичних занять зі студентами.

В процесі навчальної діяльності, окрім лекцій зі студентами повинні проводитися практичні заняття, які мають на меті актуалізацію, закріплення та

поглиблення набутих знань. Ці практичні заняття включають теоретичний блок (подання нової інформації або перевірка знань) та практичний (дидактичні вправи, проблемні питання, групові завдання). Ефективність цієї умови буде забезпечувати висока підготовка викладача та активність і зацікавленість, у співпраці, студентів.

Третя умова полягає в організації роботи майбутніх вчителів початкових класів з молодшими школярами з особливими потребами під час проходження виробничої практики.

Ця умова передбачає відвідування під час виробничої практики не тільки початкових закладів освіти, але й інклюзивних груп. Під час такого виду практики студенти матимуть можливість провести режимні процеси, дидактичні ігри, заняття і зрозуміти відмінності та особливості навчальної діяльності в інклюзивній групі. Студенти перенесуть набуті, під час лекційно-практичних занять, знання на практику та зможуть у процесі спільної з молодшими школярами діяльності побачити особливості того або іншого порушення.

Ми припускаємо, що реалізація всіх цих умов суттєво підвищить рівень готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Зазначимо, що без створення відповідних педагогічних умов, неможливо якісно підготувати майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Саме тому, очевидна необхідність введення спецкурсу, спеціальних практичних занять та практики в інклюзивних групах, які у своєму взаємозв'язку та взаємодоповненні сприятимуть підготовці студентів до варіативності майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, забезпечення перерахованих вище педагогічних умов у процесі професійної підготовки дозволить ефективно здійснити процес формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти у максимально короткі терміни з досягненням оптимальних результатів.

## **2.2. Визначення стану готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти**

В ході дослідження ми виділили чотири компоненти, за якими будемо оцінювати готовність майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних умовах: мотиваційний компонент; когнітивний компонент; емоційний компонент; діяльнісний компонент.

Кожний компонент включає в себе критерії готовності, за якими можна оцінити рівень готовності майбутніх вчителя початкових класів до роботи з учнями з особливими потребами.

Мотиваційний компонент: наявність позитивної мотивації та спрямованості у студентів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку та з особливими потребами; інтерес до здійснення професійної підготовки; вияв особистісної схильності до роботи з дітьми з особливими потребами.

Когнітивний компонент: рівень знань студентів щодо мети, форм і методів роботи з дітьми з особливими потребами, а також володіння знаннями про специфіку організації педагогічного процесу в освітньому закладі в умовах інклюзії.

Емоційний компонент: гуманне та толерантне ставлення до дітей з обмеженими можливостями; наявність емпатичних здібностей; емоційне ставлення до дитини як до суб'єкта професійної взаємодії.

Діяльнісний компонент: сформованість, стійкість педагогічних умінь організації освітньої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; уміння обирати оптимальні методи та форми роботи з такими дітками; готовність і здатність творчо застосовувати педагогічні вміння, використовувати їх в нових, нестандартних ситуаціях роботи з дітьми; конструювати власні освітні методики і технології, моделі, програми, різні варіанти організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти в освітньому закладі.

Для діагностики кожного з цих компонентів ми підібрали наступні методики.

Для діагностики мотиваційного компоненту ми обрали «Методику діагностики навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої). За результатами у студентів повинні превалювати професійні або навчально-пізнавальні мотиви.

Для діагностики когнітивного компоненту ми розробили тест, який перевірить теоретичні знання студентів зі сфери інклюзивної освіти та навчання дітей з особливими потребами в освітньому закладі (Додаток А). Тест містить 10 питань. Максимальна кількість балів – 14. Були визначені такі рівні знань: 0-4 балів – низький рівень; 5-8 балів – середній рівень; 8-11 балів – достатній рівень; 11-14 балів – високий рівень.

Для діагностики емоційного компоненту було обрано «Методику діагностики емпатичних здібностей» В. Бойко.

Норми тесту Бойко: 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; 29-22 – середній; 21-15 – занижений; менше 14 балів – дуже низький.

Діяльнісний компонент буде вивчено за допомогою практичних занять студентів (проведення дидактичних ігор, бесід, індивідуальної роботи, занять, режимних процесів).

Експериментальна робота проводилась на базі Запорізького національного університету зі студентами 3-4 курсів факультету соціальної педагогіки та психології, освітня програма початкова освіта. В ході експерименту було продіагностовано 50 студентів за компонентами готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Обробка отриманих даних показала нам наступні результати:

Діагностика мотиваційного компоненту показала, що у студентів превалюють мотиви уникнення (23%), соціальні мотиви (33%) та професійні мотиви (44%) (рис. 2.1.).

Діагностика когнітивного компоненту показала, що у студентів дуже низький рівень знань про інклюзивну освіту та її особливості в умовах освітнього закладу. Студенти мають лише поверхні уявлення про мету та загальні особливості інклюзії.

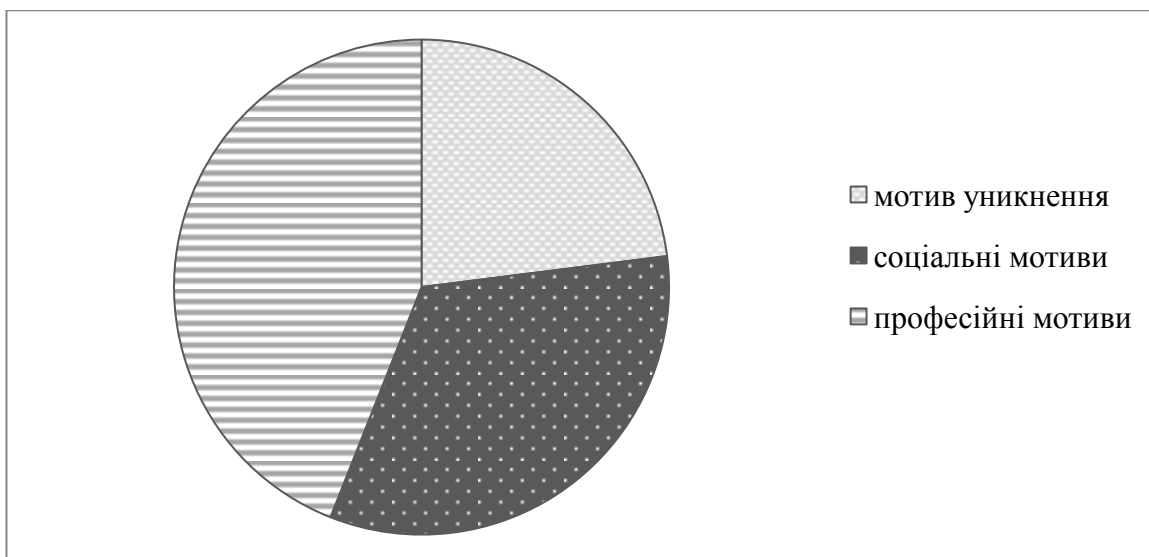


Рисунок 2.1. Результати за методикою діагностики навчальної мотивації студентів

Діагностика емоційного компоненту. За результатами діагностики було встановлено, що більшість студентів мають середній рівень емпатії (65%), що загалом достатньо для співчуття та співпереживання. Високий (20%) та низький (15%) рівень емпатії мають невелика кількість студентів (рис. 2.2.).

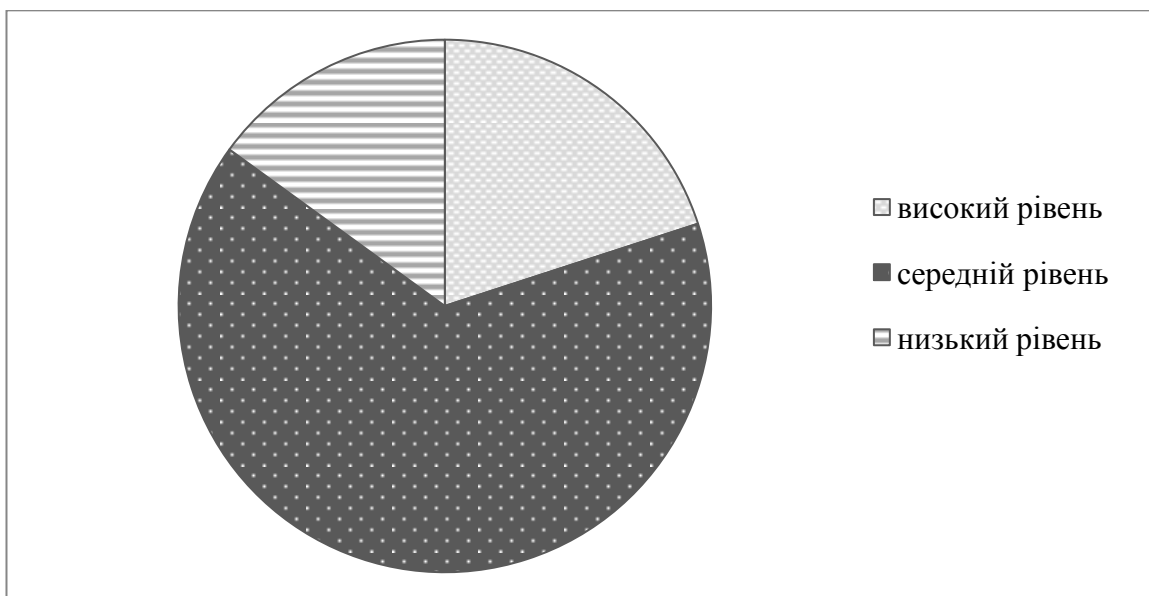


Рисунок 2.2. Рівні емпатичних здібностей студентів

Результати вивчення діяльнісного компоненту виявили, що студенти не мають уявлень, як на практиці поводити себе з дітьми з обмеженими можливостями.

Загалом експеримент дав нам зрозуміти, що студенти не готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони мають низький рівень знань про особливості інклюзивної освіти та порушення розвитку, які трапляються у дітей. Недостатність знань, емоційна та в деяких випадках, мотиваційна, невідповідність студентів, не дозволяють їм у майбутньому ефективно та якісно працювати в умовах інклюзивної освіти.

Виходячи з таких результатів, ми вирішили розробити цикл практичних занять, які сприятимуть формуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

### **2.3. Розробка циклу занять з формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти**

Цикл занять був спрямований на: розширення знань студентів у сфері інклюзивної освіти, формування у них необхідних уявлень про різноманітні порушення розвитку, які можуть траплятися у дітей молодшого шкільного віку, ознайомлення майбутніх вчителів початкових класів з методами роботи з учнями молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Практичне заняття 1 «Вступ до інклюзивної освіти».

Мета: Закріпити первинні уявлення студентів про основи інклюзивної освіти. Сформуванню толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

1) Попередня робота: Вивчення тем «Розвиток та становлення інклюзивної педагогіки»; «Основні категорії інклюзивної педагогіки»; «Система закладів освіти для дітей з обмеженнями життєдіяльності».

2) Вправа «За» і «Проти».

Хід вправи: Студентам пропонуються твердження, з якими вони мають погодитися або не погодитися. Викладач роздає кожному учасникові 2 картки різного кольору, а потім зачитує твердження. Якщо учасник погоджується з

твердженням, він має підняти картку одного кольору. Якщо не погоджується – картку іншого кольору. Всі учасники піднімають картки разом. Після озвучення кожного твердження викладач може пропонувати учасникам обговорити їхні відповіді, а пізніше озвучити правильну відповідь.

### 3) Робота у групах «Труднощі навчання».

Студенти діляться на групи по 3-4 людини. Кожній групі пропонується подумати і написати, з якими труднощами у навчанні можуть зіткнутися молодші школярі.

Після роботи у групі, кожна група презентує свої відповіді перед усіма. Після презентацій йде обговорення.

### 4) Виступи студентів з невеличкими розповідями про відомих людей з обмеженими можливостями (самостійна підготовка студентів).

#### Практичне заняття 2 «Аутизм».

### 1) Попередня підготовка студентів: самостійне опрацювання теми (визначення, види, етіологія, особливості, причини)

Мета: дати студентам уявлення, щодо розладу аутичного спектру; вчити студентів сприяти входженню таких дітей у колектив; розвивати гуманність, чуйність; формувати у студентів толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

### 2) Вправа «Розігрування ситуації у ролях».

Мета: визначення власного ставлення до конкретної життєвої ситуації, набуття досвіду поведінки в подібній ситуації шляхом виконання «ролі».

Час проведення: 30 хв.

Етапи проведення вправи:

Студенту пропонується поводитись і розігрувати свою роль, моделюючи свою реальну поведінку. Ситуація – ознайомити учнів класу з учнем з аутизмом. Провести так звану презентацію та відповісти на питання дітей.

Після проведення розігрування студенти і викладач проводять дискусію. Чи комфортно було у ролі вчителя? Як було студентам у ролі учнів? Чи правильно вчитель їм пояснив все? Що вони відчували під час презентації?

Власні думки.

### 3) Вправа «Коло ідей».

Мета: залучення всіх студентів до обговорення проблеми навчання дітей з аутизмом.

Час проведення: 20 хв.

Етапи проведення вправи:

Викладач ділить студентів на групи. Ставить проблемне питання. Студенти мають 2-3 хвилини на генерування і обговорення ідей у групі. Після цього, кожна група представляє одну ідею, щодо вирішення проблеми. І так по колу, поки не вичерпаються всі ідеї у груп.

Проблеми: Які умови повинні бути створені для навчання дитини з аутизмом у початковій школі? Що потрібно зробити, якщо дитина з аутизмом проявляє агресію до однолітків? Які види спільної діяльності можна організувати, щоб покращити адаптацію дитини з аутизмом з однолітками? (як для дитини з особливими потребами, так і для однолітків).

4) Домашнє завдання: Знайти ігри, вправи, які можна організувати з дитиною з аутизмом.

Практичне заняття 3 «Діти з порушенням розвитку мовлення».

Мета: Ознайомити студентів з видами та особливостями порушень розвитку мовлення, методами роботи з дітьми з такими порушеннями. Навчити студентів складати стислі та інформативні рекомендації батькам. Формувати толерантність.

1) Перевірка минулого домашнього завдання: знайти ігри, вправи, які можна організувати з дитиною з аутизмом.

### 2) Вправа «Асоціація».

Студентам пропонується подумати і записати на дошці свої припущення, щодо того, які труднощі відчувають у життєдіяльності та навчанні молодші школяри з порушеннями мовлення. Після того, як всі зроблять записи викладач обговорює думки студентів.

### 3) Вправа у групах «Допоможи батькам».



Студенти діляться на групи і кожна з них за допомогою знань та Інтернету складають рекомендації батькам дітей з брадилалією, тахилалією, заїканням.

Після складання студенти презентують свої рекомендації.

4) Домашнє завдання: підготувати індивідуальну роботу з дитиною з порушенням розвитку мовлення, яка буде включати дихальну вправу, вправи на розвиток артикуляційного апарату, дидактичні ігри, чистомовки, скоромовки.

Практичне заняття 4 «Діти з затримкою психічного розвитку».

Мета: Ознайомити студентів з особливостями факторів, патогенезу та класифікації затримок психічного розвитку. Формувати навички відбору ігор для дітей з ЗПР. Розвивати гуманне ставлення до дітей з особливими потребами.

1) Перевірка минулого домашнього завдання – підготувати індивідуальну роботу з дитиною з порушенням розвитку мовлення, яка буде включати дихальну вправу, вправи на розвиток артикуляційного апарату, дидактичні ігри, чистомовки, скоромовки.

2) «Мозковий штурм».

3) Вправа у групах «Віднайди всі картки».

Студенти діляться на п'ять груп. Кожній групі призначають проблему – порушення уваги, порушення просторового сприйняття, порушення сприйняття часу, порушення мисленневих функцій, порушення пам'яті. Студенти повинні проаналізувавши всі картки, які лежать на столах, відібрати тільки ті вправи, які потрібні для корекції (розвитку) їх порушення.

Після виконання завдання, студенти розповідають, які ігри вони знайшли та на що вони направлені.

4) Домашнє завдання: Підготувати дидактичні ігри та нетрадиційні методи роботи з дітьми з ЗПР.

Практичне заняття 5 «Діти з порушенням опорно-рухової системи, слухової та зорової функцій».

Мета: дати студентам уявлення, щодо порушень опорно-рухової системи,

слухової та зорової функцій; ознайомити з особливостями роботи педагога з дітьми з даними порушеннями.

1) Перевірка домашнього завдання: Підготувати дидактичні ігри та нетрадиційні методи роботи з дітьми з ЗПР (студенти презентують свої роботи).

2) Вправа «Навчи іншого».

Студенти діляться на три групи. Викладач роздає кожній групі інформаційний роздатковий матеріал.

Група студентів повинна прочитати, проаналізувати інформацію та у вигляді схем, тезисів зробити конспекти, опорні схеми. Ці схеми повинні бути зрозумілими для інших, адже після виконання завдання студенти повинні виступити перед один одним зі своїми «лекціями». Вони повинні пояснити іншим матеріал та дати інформацію для конспектування.

У кожної групи своя тема – «Діти з порушеннями опорно-рухової системи», «Діти з порушеннями зорової функції», «Діти з порушеннями слухової функції».

3) Домашнє завдання: Самостійне вивчення теми «Складання індивідуальної програми розвитку». Обрати порушення у розвитку і скласти індивідуальну програму (основні моменти, дуже детально не розписуючи).

Практичне заняття 6 «Діти з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ)».

Мета: ознайомити студентів з особливостями дітей із СДУГ; розвивати гуманне ставлення до дітей з особливими потребами.

1) Перевірка минулого домашнього завдання: Самостійне вивчення теми «Складання індивідуальної програми розвитку». Обрати порушення у розвитку і скласти індивідуальну програму.

2) Вправа «Питання для обговорення».

Які методи, прийоми (особливості поведінки) педагог повинен використовувати у роботі з гіперактивною дитиною?

Орієнтовні відповіді студентів (можна доповнити викладачу):

- Немає холоднокровності – немає переваги! Оскільки гіперактивна

дитина дуже імпульсивна, її несподівана дія, яка іноді має навіть провокаційний характер, може викликати занадто емоційну реакцію дорослого. У будь-якій ситуації залишайтеся спокійними.

- Піклуйтеся про здорову самооцінку учня з СДУГ. Здорова самооцінка необхідна будь-якій людині.

- Забезпечте візуальні (наочні) нагадування. Оскільки гіперактивним дітям буває важко зосередитися та втримувати увагу, облаштуйте середовище таким чином, щоби скрізь були підказки та нагадування.

- Будьте послідовними та гнучкими у своїх вимогах. Щоб досягти успіхів у роботі з дітьми, необхідна послідовність. Гіперактивна дитина потребує її особливо, оскільки вона має схильність до неорганізованої поведінки сама по собі.

- Використовуйте творчий підхід до планування та проведення уроків. Утримати увагу гіперактивних дітей набагато легше, коли діяльність є цікавою для них.

3) Домашнє завдання: розробити рекомендації для батьків, які мають дитину із СДУГ. Підібрати дидактичні ігри, які можна застосувати у роботі з дитиною із СДУГ.

Практичне заняття 7 «Зустріч з дітьми».

Мета: дати можливість студентам застосувати теоретичні знання на практиці з дітьми; поспілкуватися з дітьми, зрозуміти їх особливості.

Викладач, при можливості, організовує зустріч студентів з дітьми з різними особливими потребами. Дітей можна привести до ЗВО, або відвести студентів до освітнього закладу на зустріч з дітьми. Студенти повинні поспілкуватися з дітьми, при можливості провести дидактичні ігри, бесіди, індивідуальні роботи.

Отже впровадження розроблених практичних занять, сприятиме всебічному розвитку майбутніх вчителів початкових класів та підвищенню рівня їх інтелектуальної та моральної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти.

## ВИСНОВКИ

В ході теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що питанню інклюзивного навчання наразі приділяється велика увага. Інклюзія передбачає включення дітей з особливими потребами в освітній процес у загальному навчальному закладі. При цьому саме освітній заклад пристосовується до дитини, а не навпаки. На меті такого навчання є задоволення освітніх потреб усіх вихованців, незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку. А принципи інклюзивного навчання і корекційно-розвивальної роботи створюють основу для визначення методики діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання.

З'ясовано, що труднощі, що виникають під час організації інклюзивного навчання, мають вирішуватися комплексно шляхом забезпечення архітектурної, інформаційної та соціальної доступності освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, створення матеріально-технічної бази, адаптованої до потреб учнів, підготовки кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, розроблення ефективного навчально-методичного забезпечення та програмно-дидактичних матеріалів.

Відсутність впровадження інклюзивної освіти у молодшому шкільному віці призводить до втрати часу, адже тільки при умові раннього комплексного оперативного втручання в систему корекційно-розвивальної роботи у сенситивний період розвитку дитини можливо досягнути оптимального рівня її розвитку. Гармонійний розвиток таких дітей напряму залежить від професійної компетентності педагога, його толерантності та вміння створювати сприятливі умови для розвитку всіх учнів. Одним з компонентів професійної компетентності можна виділити інклюзивну компетентність вчителя початкових класів, яка в умовах інклюзивного навчання набуває вирішального значення для всебічного розвитку дітей з особливими потребами.

В цьому ракурсі особливе значення набуває проблема формування

інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, без якої перебування дитини в освітньому закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Саме чітко визначена виховна мета професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, єдність поглядів, ціннісних орієнтацій, духовний освітньо-виховний простір формує цілісну особистість та інклюзивну компетентність майбутнього фахівця.

Визначено, що інклюзивна компетентність майбутніх вчителів початкових класів – це інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище навчального закладу та створення умов для її розвитку і саморозвитку.

Підготовка вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами повинна носити цільовий характер і включати в обов'язковому порядку основи таких предметів: корекційної педагогіки, інклюзивної освіти, психології дітей з психофізичними вадами, генетики, медичних знань, клініки дитячих захворювань, анатомії, фізіології, патології дітей і підлітків, безпеки життя дітей, методик викладання дисциплін, методик виховної роботи з дітьми тощо.

Обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: розробка та проведення спецкурсу «Вступ до інклюзивної освіти»; розробка та впровадження практичних занять зі студентами; робота майбутніх вчителів початкових класів з молодшими школярами з особливими потребами під час проходження виробничої практики.

В ході експериментальної роботи встановлено, що досліджувані студенти

не готові до роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Вони мають низький рівень знань про особливості інклюзивної освіти та порушення розвитку, які трапляються у дітей. Недостатність знань, емоційна та в деяких випадках, мотиваційна, не підготовленість студентів, не дозволяють їм у майбутньому ефективно та якісно працювати в умовах інклюзивної освіти.

Розроблено цикл практичних занять, які мають на меті розширення знань студентів у сфері інклюзивної освіти, формування у них необхідних уявлень про різноманітні порушення розвитку, які можуть траплятися у дітей молодшого шкільного віку, ознайомлення майбутніх вчителів початкових класів з методами роботи з учнями молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Безперечно, практичні заняття сприяють підвищенню рівня готовності до роботи в інклюзивних умовах. Але якщо їх доповнити змістовними та цікавими лекціями, інформаційними фільмами або відеоматеріалами в рамках дисципліни, то ефективність формування готовності у майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами, значно підвищиться.

Таким чином, мета роботи досягнута, завдання виконані.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ : Європейська дослідницька асоціація, 2011. 36 с.
2. Андрощук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post70.html> Андрощук
3. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка : навч. посіб. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 248 с.
4. Барановська В. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7\\_2010/6.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/6.pdf).
5. Безпалько О. В., Комар І. М. Нормативне забезпечення права на освіту дітей з обмеженими функціональними можливостями у Великій Британії. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7012/1/I\\_Komar\\_O\\_Bezpalko\\_VNCU.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7012/1/I_Komar_O_Bezpalko_VNCU.pdf).
6. Біньковська А., Курник Н., Бродович І. Студентський посібничок з інклюзії. URL: [https://uondmr.at.ua/00/studentskij\\_posibnichok\\_z\\_inkluziji.pdf](https://uondmr.at.ua/00/studentskij_posibnichok_z_inkluziji.pdf).
7. Бондаренко А. О. Інклюзивне навчання в країнах світу. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи*. Харків, 2019. С. 34-38.
8. Василюк А. В. Моделі підтримки інклюзивної освіти в різних країнах ЄС. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18661/1/7\\_Vasyliuk.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18661/1/7_Vasyliuk.pdf).
9. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/324272272.pdf>.
10. Груць Г. Інклюзивна культура як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18678/1/17\\_Hruts.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18678/1/17_Hruts.pdf).
11. Дрозденко В. М., Ковбаса М. І. Інклюзія – стратегічний напрямок

організації сучасної освіти та готовність вчителя технологій до її забезпечення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. Вип. 151 (1). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2018\\_151%281%29\\_\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_151%281%29__41).

12. Замашкіна О. Д. Інклюзивна освіта : методичний супровід забезпечення педагогами-гуманітаріями. : навч.-метод. посіб. Ізмаїл : Вид-во Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 2014. 160 с.

13. Звєкова В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Педагогічні науки*. 2022. № 60. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/652>.

14. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / уклад. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ : Наукова думка, 2016. 68 с.

15. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навч.-метод. посіб. / уклад. : Н. В. Савінова, М. І. Берегова, Д. М. Борулько. Миколаїв : видавець Торубара В.В., 2020. 114 с.

16. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

17. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

18. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

19. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти) : навч.-метод. посіб. Чернігів : ЧНТУ, 2017. 168 с.

20. Лукіна Т., Шошова А. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи. *Актуальні проблеми державного управління*. 2014. Вип. 3. С. 96-101. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/714558/1/apdyo\\_2014\\_3\\_23.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/714558/1/apdyo_2014_3_23.pdf).

21. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти : теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 1-3 / уклад. Л. М. Сидорів. Івано-Франківськ :



видавець Кушнір Г. М., 2020. 235 с.

22. Ніколенко Л., Шилонова В. Сприятливий соціальний клімат в учнівському інклюзивному колективі. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 12 (41). С. 180-197.

23. Основи інклюзивної освіти : електрон. посіб. / уклад. М. В. Савіна. URL: <https://anyflip.com/bmlao/ckay/basic>.

24. Оханська Ю. А. Інноваційна діяльність в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42974281.pdf>.

25. Польгун К. В. Труднощі в організації інклюзивного навчання та шляхи їх подолання. *Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах*. 2016. Вип. 2. С. 72-75

26. Провальна Н. О. Розвиток інклюзивної компетентності працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. *Наукові публікації*. 2023. № 3 (119). С. 24-28.

27. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. № 4 (72). С. 86-93.

28. Размолодчикова І. Формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2022. URL: <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27300/1/Ivanna.pdf>.

29. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>.

30. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

31. Семенюк А. А., Хнікіна О. О., Шкаровецька А. Д. Упровадження

освітньої концепції навчання дітей з особливими потребами. *Інноваційна педагогіка. Корекційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. С. 77-80.

32. Татаринцев О. Методичні рекомендації щодо організації та змісту інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами. URL: [https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2015/08/metodichn\\_rekom\\_inklyuz\\_osv.pdf](https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2015/08/metodichn_rekom_inklyuz_osv.pdf).

33. Теоретико-практичні засади формування готовності педагога до творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти : кол. монографія / І. І. Демченко та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 271 с.

34. Тимкова В. А. Інклюзивне освітнє середовище у вищій школі України. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1. С. 99-101. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2018\\_1\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2018_1_24)

35. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2 : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. 264 с.

36. Ткаченко Л. Розвиток інклюзії в Україні та деяких країнах європейського союзу (Австрії, Італії, Швеції). *Теоретична і дидактична філологія. Педагогіка*. 2018. Вип. 27. С. 198-208.

37. Трейтяк А. Інклюзивна освіта в Україні: досвід, проблеми і великі сподівання. URL: <https://rcpio.ipro.kubg.edu.ua/?p=1492>.

38. Тюпіна О., Бородавко Л. Інклюзивне навчання в системі сучасної загальної освіти. *Вісник Львівського університету*. 2016. Вип. 31. С. 36-45

39. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль : КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2015. 378 с.

40. Фаловська І. Д., Бойчук М. Ф. Психологічна готовність майбутніх педагогів до реалізації завдань інклюзивної освіти. *Академічні студії*. 2021. № 4. URL: <http://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/212>.

41. Хмельницька О. С. Історія розвитку інклюзивної освіти в європейських країнах. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/>

8989898989/2991/Хмельницька%20О.%20С..pdf?sequence=1&isAllowed=y.

42. Чайковський М. Є. Психологічна готовність студентів з особливими потребами до інклюзії в соціум ВНЗ. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 15 лист. 2012 р.). Хмельницький, 2012. С. 10-14.

43. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Львів : «Новий світ – 2000», 2020. 264 с.

44. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

45. Шевченко В. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка*. 2018. Т. 42. С. 162-170.

## Додаток А

### Тест з перевірки засвоєння знань з практичних занять

1. Процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальне життя, і насамперед, тих що мають труднощі у фізичному та психічному розвитку це:
  - а. реабілітація;
  - б. інклюзія;
  - в. адаптація;
2. Оберіть можливі симптоми аутизму:
  - а. негативна реакція на зміни в звичному розкладі;
  - б. підвищена рухова активність;
  - в. знижений інтелект;
  - г. повторювана поведінка;
3. Який діагноз не відноситься до розладів аутичного спектру?
  - а. сдуг;
  - б. синдром аспергера;
  - в. первазивне порушення розвитку;
4. Порушення якої сфери характеризуються: не відповідністю віку того, хто говорить; самотійно не зникають, а закріплюються; позначаються на подальшому розвитку дитини, затримуючи й ускладнюючи його?
  - а. ЗПР;
  - б. порушення мовлення;
  - в. розлади аутичного спектру;
5. ЗПР це:
  - а. вроджене або набуте до трьох років слабоумство внаслідок органічних ушкоджень головного мозку;
  - б. порушення, викликане мінімальною мозковою дисфункцією, яке характеризується надмірною активністю, дефектами концентрації уваги, імпульсивністю в соціальній поведінці та інтелектуальній діяльності;

в. синдром відставання дозрівання психіки дитини в цілому або окремих її функцій (пам'яті, уваги, розумових процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення тощо), уповільненого темпу реалізації закодованих у генотипі якостей організму, які є наслідком незначних негативних факторів і може бути скорегованим.

б. При якому порушенні рекомендується використовувати такі прийоми: використовувати перфокарти; спеціально вказати (ручкою, олівцем) рядок і місце, де потрібно починати писати, малювати; оцінюючи дитину, не знижувати бали за повільну відповідь, недостатню інтонаційну виразність?

а. порушення опорно-рухового апарату;

б. порушення зору;

в. ЗПР;

7. Клінічні прояви якого захворювання визначаються трьома основними симптомо-комплексами: неухважністю, підвищеною активністю (гіперактивністю) та імпульсивністю?

а. інфантильність;

б. гіперактивність;

в. СДУГ;

8. Що повинна включати індивідуальна програма розвитку дитини?

---

---

9. Які нетрадиційні методи можна використовувати у роботі з дітьми з ЗПР?

---

---

10. Які методи використовуються з дитиною з порушенням мовлення?

---

---

**Декларація академічної доброчесності здобувача  
ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я Даневська Валерія Володимирівна, студент(ка) 2 курсу, форми навчання заочної, факультету соціальної педагогіки та психології, спеціальність освітні, педагогічні науки, адреса електронної пошти valeryahomenko@gmail.com,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

\_\_\_\_\_ Даневська В. В.

\_\_\_\_\_ Голованова Т. П.