МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота
магістра
на тему **Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
О.А. Сериця
Керівник к.пед.н., доцент Голованова Т.П.
Рецензент к.пед.н., доцент Козич І.В.

Запоріжжя
2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

«____»_____2019 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Сериці Ользі Анатоліївні

1. Тема роботи Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти

керівник роботи Голованова Тетяна Петрівна, к.пед.н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 819-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної, соціальної і філософської літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати стан наукового розроблення проблеми шляхом визначення джерельної бази дослідження; здійснити аналіз закордонного досвіду інклюзивної освіти; визначити базові поняття дослідження; виявити зміст, форми та методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслень) -

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 1	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 2	Голованова Т.П., доцент		
Висновки	Голованова Т.П., доцент		

7. Дата видачі завдання ________

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Вибір наукового керівника, затвердження теми	лютий-березень 2019 р.	Виконано
2	Підготовка та узгодження розширеного плану-конспекту магістерської роботи	квітень 2019 р.	Виконано
3	Підготовка чорнового варіанту роботи	червень-вересень 2019 р.	Виконано
4	Усунення зауважень, врахування рекомендацій наукового керівника	вересень-листопад 2019 р.	Виконано
5	Отримання рецензії	грудень 2019 р.	Виконано
6	Написання відгуку	грудень 2019 р.	

Студент _____ О. А. Сериця

Керівник роботи _____ Т. П. Голованова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 78 сторінок, 73 джерела, 1 додаток.

Об'єкт дослідження: підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, інтерпретація; систематизація та узагальнення; метод термінологічного аналізу; структурно-логічний; порівняльний.

Новизна дослідження полягає в тому, що:

– вперше визначено та теоретично обґрунтовано структуру діяльності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти;

– уточнено поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта», «індекс інклюзії»;

– удосконалено змістове наповнення навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти у закладі вищої освіти;

– дістали подальшого розвитку форми та методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості впровадження ключових положень магістерської роботи під час викладання дисциплін циклу професійної підготовки, та у системі післядипломної освіти фахівців, які працюють в умовах інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: ПІДГОТОВКА, ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ІНКЛЮЗІЯ, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ІНДЕКС ІНКЛЮЗІЇ, ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТІСТЬ.

ЗМІСТ

ВСТУП……...……...…… 6
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ… 9
1.1. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям реформування освіти України……..… 9
1.2. Закордонний досвід інклюзивної освіти…… 12
1.3. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «індекс інклюзії»……... 21
1.4. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти…….….... 30
РОЗДІЛ 2. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ……... 39
2.1. Лекція, як основна форма навчальних занять у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти……..…… 39
2.2. Принципи практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки»……..…. 47
2.3. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти……..…….. 60
2.4. Самостійна робота майбутнього вчителя початкових класів…… 70
ВИСНОВКИ……. 77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…… 79
ДОДАТОК……..……. 88

ВСТУП

Актуальність теми. В Україні триває реформування галузі освіти, і тому одним із пріоритетних напрямів концепції Нової української школи стало створення інклюзивного освітнього простору та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [48, с. 116]. Перелічені положення відображено в низці вітчизняних державних стратегічних документів. Звернення до переліку вітчизняних регуляторних документів із питань інклюзивної освіти доводить значну активізацію дій урядових організацій у напрямі освітньої інклюзії саме з початку другого десятиріччя XXI ст. Реформування освітньої системи України, що передбачає усталення інклюзивної парадигми у межах Нової української школи з акцентом на освітній підтримці та адаптації чинників навколишнього середовища, зумовило суспільний запит на підготовку педагогів початкової ланки освіти, які спроможні швидко і якісно включитися у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, та окреслило їхню недостатню готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти.

У зв’язку з цим перед вищою школою постає завдання розробки більш ефективних моделей навчання та створення умов для формування умінь і навичок у студентів працювати в умовах інклюзивної освіти, саме майбутніх учителів початкової школи.

Проблема підготовки вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти залишається однією з центральних у педагогічній науці. Актуальними для нашого дослідження є наукові розробки проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (О. Будник, О. Глузман, О. Гордійчук, І. Демченко, О. Мартинчук, З. Шевців та інші); формування інклюзивної компетентності (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, І. Хафізулліна та ін.). Дослідження сучасного стану та проблеми впровадження інклюзивного навчання в систему освіти Україні

проводили В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Даниленко, В. Зосенко, А. Колупаєва, К. Кольченко, Ю. Найда, Є. Синьов, Н. Софій та ін.

Аналіз літератури з упровадження інклюзивної освіти, дозволяє стверджувати, що вчителі початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів поки що не завжди здатні здійснювати ефективну педагогічну діяльність з молодшими школярами, оскільки у більшості з них відсутня відповідна освіта для роботи в інклюзивному середовищі школи. Виявлені проблеми стимулювали нас дослідити процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі за програмою підготовки бакалавра 013 «Початкова освіта», що необхідні сучасному фахівцю для здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан наукового розроблення проблеми шляхом визначення джерельної бази дослідження.
2. Здійснити аналіз закордонного досвіду інклюзивної освіти.
3. Визначити базові поняття дослідження.
4. Виявити зміст, форми та методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Об’єкт дослідження: підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Методи дослідження: загальнонаукові методи: аналіз, порівняння й інтерпретація з метою вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців, офіційних і нормативних документів у галузі інклюзивної освіти; систематизація та узагальнення опрацьованих матеріалів задля формулювання

висновків, осмислення результатів і перспектив їх подальшого застосування; метод термінологічного аналізу дав змогу поглибити змістовне наповнення базових понять дослідження; структурно-логічний використано з метою висвітлення сутності освітніх зрушень у галузі інклюзивної освіти та визначення нормативно-правових засад розв'язання окресленої проблеми в Україні; порівняльний сприяв здійсненню зіставного аналізу закордонних практик щодо інклюзивної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– вперше визначено та теоретично обґрунтовано структуру діяльності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти;

– уточнено поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта», «підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти»;

– удосконалено змістове наповнення навчально-виховного процесу, орієнтованого на підготовку майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти у закладі вищої освіти;

– дістали подальшого розвитку форми та методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості впровадження ключових положень магістерської роботи під час викладання дисциплін циклу професійної підготовки, а також при розробці методичних матеріалів для проведення практичних, занять у ЗВО III – IV рівнів акредитації (за програмою підготовки бакалавра 013 «Початкова освіта») та у системі післядипломної освіти фахівців, які працюють в умовах інклюзивного освітнього простору.

РОЗДІЛ 1
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям реформування освіти України

В Україні триває реформування галузі освіти. Одним із пріоритетних напрямів при цьому стало створення інклюзивного освітнього простору та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Перелічені положення відображено в низці вітчизняних державних стратегічних документів, а саме: Укази Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженим фізичними можливостями» (№ 588 від 19.05.2011 р.) [58], «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» (№ 678 від 03.12.2015 р.) [52]; постанови Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей інвалідів» (№ 1545 від 12.10.2000 р.) [60], «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (№ 912 від 01.10.2010 р.) [53], «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (№ 872 від 15.08.2011 р.) [56]; накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (№ 855 від 11.09.2009 р.), «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (№ 768 від 14.06.2013 р.) [55], «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» (№ 1436 від 31.12.2015 р.) [54] та ін.

Звернення до переліку вітчизняних регуляторних документів із питань інклюзивної освіти доводить значну активізацію дій урядових організацій у

напрямі освітньої інклюзії саме з початку другого десятиріччя XXI ст. Свідченням цього є започаткування з 2013 р. в офіційному виданні Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України («Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України») окремого розділу «Інклюзивна освіта». На цей час припадає усвідомлення суспільством необхідності надання дітям з особливими потребами освітніх послуг, визнання цих дітей повноправними членами суспільства та констатація поступового збільшення кількості дітей, що потребують підтримки. Передусім звертаємо увагу на підготовлену МОН України та Інститутом інноваційних технологій та змісту освіти національної доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» (2010 р.).

Оцінюючи зміст доповіді О. Паровишник стверджує, що «освіта інвалідів в Україні має досить серйозну проблематику і в першу чергу цей напрям потребує удосконалення управлінської системи. Відсутність належного адміністрування у сфері освіти інвалідів на державному рівні призводить до неналежної організації процесу надання освітніх послуг особам з інвалідністю, а це у свою чергу і непідготовленість педагогічних кадрів, і неукомплектованість навчальних закладів спеціальними засобами, і непристосованість приміщень тощо» [49, с. 142-143].

Тож впродовж наступних років відбувається системне створення нормативних документів, спрямованих на реалізацію права на освіту дітям з обмеженими можливостями.

З 2015 р. на сайті Міністерства освіти і науки України у стрічці новин почала з’являтися інформація про освітньо-просвітницькі заходи, що стосуються дітей з особливими потребами. Варто зазначити, що проблему було значним чином актуалізовано в 2016 р., коли «Благодійним фондом Порошенка» започатковано соціально-освітню програму підтримки дітей з особливими освітніми потребами «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати». Цей проект сьогодні реалізується в багатьох областях, зокрема у Київській, Вінницькій, Запорізькій,

Харківській тощо, за підтримки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України [37].

Про суттєву активізацію уваги МОН України до означуваної проблеми свідчить значна кількість відповідних заходів, що висвітлювалися впродовж 2017 р. у стрічці новин МОН. Підкреслимо, що на початок 2017-2018 н.р. у Міністерстві освіти та науки України функціонує спеціальний «Відділ освіти дітей з особливими потребами», до завдань якого входить практична реалізація регуляторних документів, пов‟язаних із інклюзивною освітою. Отже, з 2017 р. МОН України розпочало системну роботу щодо нормативного врегулювання інклюзивної освіти, тому в березні 2018 р. для громадського обговорення було запропоновано проект постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та низку нормативних актів: до програм ЗНО для учнів із порушеннями зору (з української мови і літератури, математики та історії України); Положення «Про організацію інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах»; проект наказу «Про затвердження Примірного переліку корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних закладів освіти» тощо [57].

9 серпня 2017р. Кабмін України ухвалив Постанову № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», яка суттєво полегшує доступ до освіти дітей з особливими потребами. Тож першочерговим завданням в освітянській галузі України на сьогодні є підготовка тренерів та фахівців у галузі інклюзивної освіти, які мають реалізовувати дану концепцію у регіонах. Запорізький регіон був обраний для проведення семінару щодо організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Доречно також згадати, що викладачі й студенти факультету соціальної педагогіки та психології ЗНУ беруть участь у наукових дослідженнях, присвячених інклюзивній освіті, активно долучаються до створення всеукраїнського інклюзивного простору.

1.2. Закордонний досвід інклюзивної освіти

На необхідності врахування зарубіжного досвіду з метою розробки та впровадження механізмів реалізації інклюзивної освіти в Україні наголошують вітчизняні вчені, чиї наукові розвідки зосереджені на компаративному висвітленню проблеми. Так, М. Сварник [61], здійснюючи оцінку ситуації щодо впровадження інклюзивної моделі освіти в Україні, зазначає, що, не дивлячись на формальну захищеність дітей з особливими потребами (декларування поваги до їх гідності, права на життя, охорони здоров'я, освіти, соціального захисту, виховання в родині), в українському законодавстві практично ігноруються більшість рекомендацій Стандартних правил ООН.

Відзначаючи варіативність сучасних освітніх парадигм (слідом за С. Булановою, О. Вольською, Н. Флотською,), можемо констатувати наявність низки загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти як усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх [15, с. 78], що загалом відповідає демократизації освітнього процесу. Ця наукова позиція тотожна освітній політиці ООН («Ключові принципи політики в галузі інклюзивної освіти», 2009 р.) [70].

Звернення до згадуваних рекомендацій ЮНЕСКО свідчить про системний підхід до інклюзивної освіти з боку міжнародного співтовариства, усвідомлення відповідальності освітніх установ за навчання дітей/учнів з особливими освітніми проблемами, етапність освітньої та просвітницької роботи, ключовим словом у якій стає «гнучкість». Документ є своєрідним результатом багаторічного досвіду з інклюзивної освіти, яка на сьогодні має значні надбання в різних країнах світу. Отже, узагальнення та вивчення зарубіжного досвіду з метою подальшого впровадження механізмів реалізації інклюзивної освіти в Україні потребує особливої уваги як із боку науково-теоретичного обґрунтування, так і з боку його практичної адаптації до вітчизняних реалій.

Це судження продовжує М. Захарчук, коли стверджує, що використання надбань зарубіжних країн у галузі освітньої інклюзії сприяє вирішенню питань формування інклюзивного освітнього середовища, впровадження інноваційних моделей соціально-педагогічної підтримки й навчання учнів з особливими потребами. Додамо, що найбільш актуальним, за словами авторки, є запозичення досвіду США, оскільки в цій країні вперше було впроваджено ідеї прогресивної інклюзії учнів з особливими потребами в навчальні заклади, проведено зміни в політиці держави щодо організації інклюзивної освіти та реалізації її основних принципів (демократичності, прозорості, відкритості та доступності, покращення якості освіти) [35, с. 3].

Студіювання наукових досліджень із проблеми інклюзивної освіти в компаративному аспекті дозволило узагальнити досвід низки зарубіжних країн, що представляють різні моделі організації інклюзивної освіти як різні моделі реалізації інклюзивного підходу в освіті: спільне навчання (Греція, Італія, Республіка Кіпр), паралельне навчання (Бельгія, Швеція, Нідерланди), варіативне навчання (Німеччина, Велика Британія, Канада, Республіка Польща, США, Фінляндія, Франція).

Схарактеризуємо більш докладно визначені вище моделі на прикладі декількох країн. Спільне навчання. Багато тотожного є в системах інклюзивної освіти Італії, Греції та Республіці Кіпр. Для названих країн характерним є те, що більшість учнів з особливими освітніми потребами навчаються у звичайних школах. У цих школах наявні різноманітні освітні ресурси для забезпечення потреб кожної дитини. Узагальнимо досвід Італії щодо запровадження інклюзивної освіти. Звернення до італійського досвіду дозволяє простежити ґенезу нормативної легітимації інклюзивної освіти. Із початку 70-х рр. XX ст. донині в Італії було ухвалено три закони, якими регламентувався цей процес.

Паралельне навчання. Особливості становлення інклюзивної освіти в Бельгії досліджували Jennifer Kurth1 and Ann M. Mastergeorge [68] та ін. Для країни є характерним паралельне функціонування спеціальної та інклюзивної

освіти. Їх правову основу забезпечено нормативними актами: «Закон про спеціальну освіту».

Закон нововведення.

1971 р. «Про право всіх дітей навчатися в масових школах» («The right of all children to be educated in common classes»):

– унормовано співвідношення кількості дітей з ООП у класі (на 20 учнів – двоє з ООП);

– у класі, крім учителів, повинні працювати спеціальні педагоги;

– спеціальні програми для дітей з ООП скасовано;

– рекомендовано проведення спільних заходів щодо підтримки дітей з ООП.

1992 р. ««Про усунення бар'єрів (архітектурних або сенсорних) і впровадження відповідних засобів та інструментів для підтримки дітей з обмеженими можливостями в галузі освіти й професійної підготовки» («Removal of barriers (architectural or sensorial) and the introduction of appropriate aids and tools to support pupils with disabilities in education and training»):

– регламентовано право всіх дітей без обмежень навчатися в загальноосвітніх школах;

– необхідність створення для них сприятливих умов для отримання якісної освіти;

– акцентовано увагу на важливості забезпечення не тільки соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, а й якісного засвоєння ними навчального матеріалу;

– гарантовано участь сім'ї у створенні індивідуальної програми для дитини.

2010 р. «Про специфічні розлади розвитку здібностей до навчання» («Specific learning disorders»): зазначається, що учнівство з особливими потребами не потребує спеціальних вчителів, а потребує нові способи викладання відповідно до особливостей психофізичного розвитку цих учнів.

Закон про спеціальну освіту («Act on Special Education»), 1970 р.; Нова постанова щодо базової освіти («New Decree on Basic Education»), 1992 р.; Акт фламандського парламенту («The Flemish Parliament Act»), 2002 р. тощо. Звернення до вказаних документів свідчить про поступове зміцнення в країні розуміння системи спеціальної освіти, що будується на принципах доступності (всі діти вчаться в загальноосвітніх навчальних закладах, зарахування до спеціальних шкіл, швидше, виняток із правил) та варіативності (створення спеціальних освітніх середовищ, відповідно до особливих освітніх потреб дитини).

Спеціальну освіту починають тлумачити як освіту адаптивну, яка покликана допомагати дитині з особливими потребами призвичаїтися в суспільстві. Ступінь освітньої інклюзії виражається не у можливостях самої дитини, а в наявності в освітнього закладу необхідних шкільних ресурсів (лікарняні та освітні послуги). Варто також додати, що з метою усунення бар'єрів між системами загальної та спеціальної освіти в Бельгії апробовані моделі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами, що передбачають навчання учнів у звичайних (масових) школах із підтримкою служби психолого-медико-соціального супроводу та/чи з організацією корекційних занять у спеціальній школі. Наближеною до бельгійської системи освіти для дітей з особливими потребами є системи Швеції та Нідерландів.

Зокрема, у Швеції, разом із інклюзивними навчальними закладами, функціонує чотири типи спеціальних шкіл:

1) для дітей із помірною розумовою відсталістю;

2) для дітей із легкою розумовою відсталістю;

3) для дітей із труднощами в навчанні;

4) для дітей із комплексними порушеннями.

Варто зазначити, що в країні існує «Агентство Спеціальної Освіти» («The National Agency for Special Needs Education and Schools»), підпорядковане Міністерству освіти Швеції. Серед функцій Агентства – надання підтримки сім'ям, котрі мають дітей з особливостями розвитку, та тим освітнім закладам,

де ці діти навчаються. В умовах сьогодення політика шведського уряду у сфері освіті спрямована на розформування спеціальних шкіл і створення на їх базі ресурсних центрів [65, с. 60].

Прикметною рисою шведської системи освіти для дітей з особливими потребами також є наявність територіальних Центрів дитячої реабілітації, завдання яких – розроблення індивідуальних освітніх маршрутів та програм навчання для цієї категорії учнівства, надання їй реабілітаційно-корекційних послуг, допомога інклюзивним навчальним закладам тощо. Паралельне функціонування систем інклюзивної та спеціальної освіти є характерним і для Нідерландів. Доцільно зауважити, що в цій країні до 60-х років XX ст. діти з особливостями психофізичного розвитку навчалися лише у спеціальних школах. Таке однобічне спрямування освітньої політики призвело до порушення ідеї рівноправності, оскільки ізолювало таких дітей від інших. Наразі основну відповідальність щодо оцінювання окресленої категорії учнівства покладено на шкільних учителів [72]

Труднощі, що виникають при наданні цим учням освітніх послуг, учителеві допомагають подолати шкільний координатор з особливих потреб або фахівці регіональних спеціальних навчальних закладів. У школах також функціонують служби шкільного консультування (School Support Services), де працюють психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти. Їх завданнями є проведення обстежень дітей, корекційна робота в позаурочний час, надання консультаційних послуг учителям та батькам.

У Нідерландах з 1978 р. інклюзивна освіта є частиною національної освітньої програми. У 1985 р. прийняття «Акту про спеціальну освіту» (Special Education Interim Act) [73]. ознаменувало перехід від медичної до соціальної моделі інклюзії. Особливі освітні потреби визначалися вже не відповідно до захворювання дитини, а на основі вивчення зовнішніх умов її життя групою фахівців (педагогами, психологами, соціальними працівниками). Таким чином, було офіційно визначено курс на деінституціоналізацію – зменшення (закриття)

інтернатів для людей з обмеженими фізичними та психічними можливостями. Цей напрям було продовжено «Актом проти дискримінації за ознакою інвалідності» («Disability Discrimination Act») 1995 р. та програмою Міністерства освіти, культури і науки Нідерландів «Кожна дитина важлива» («Every Child Matters») 2004 р., якими закріплено право батьків на вибір місця навчання дитини з особливими освітніми потребами, забезпечення їй додаткової підтримки при навчанні у звичайній школі, допомога дітям з особливостями розвитку, боротьба проти їх соціальної ізоляції.

Варіативне навчання. Дослідники системи інклюзивної освіти Німеччини (Г. Давиденко [21, с. 334], Дж. Пауел та Л. Пфаль [69] та ін.) відзначають, що освітня політика країни вирізняється варіативністю інклюзивних форм навчання. Варто зазначити, що перехід до інклюзивної форми навчання було ініційовано громадською батьківською організацією «Життєва допомога» («Lebenshilfe»). У 70-х рр. XX ст.

Міністерством у справах освіти і культури Німеччини було прийнято нормативно-правові акти, якими гарантовано право на вибір навчального закладу для дитини з обмеженими можливостями та її спільне навчання з іншими дітьми, забезпечення відповідного психолого-педагогічного супроводу; розвиток кооперативних форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл.

В умовах сьогодення особливістю інклюзивної освіти Німеччини є індивідуалізація – забезпечення навчання, лікування та догляду відповідно до індивідуальних потреб дитини. Діти та молодь одержують різні види підтримки для досягнення максимально можливого рівня інклюзії в навчанні та професійній діяльності, участі в суспільному житті тощо. Інклюзивні навчальні заклади Німеччини є автономними, у кожному з них розроблено індивідуальні освітні програми, крім того, всі ці заклади мають доступ до інформаційно-комунікаційних технологій.

У Фінляндії право на інклюзивну освіту також закріплено на законодавчому рівні, зокрема в «Акті про обов’язкову освіту» (The Compulsory

Education Act, 1998 р.). Відповідно до національного навчального плану, інклюзивне навчання забезпечується для дітей з особливими потребами в масових школах (за місцем проживання).

У школі з названою категорією учнівства працює команда фахівців (директор, учитель, спеціальний педагог, асистент учителя, медичні сестри), які регулярно обговорюють проблеми кожної конкретної дитини. Цікавим є той факт, що інклюзивна освіта у Фінляндії передбачає створення диференційованого навчального середовища. Диференціація в умовах інклюзії забезпечується декількома способами. По-перше, вона може бути реалізована у формі роботи в одному класі, котрий поділено на дві групи: першу складають учні з нормальним розвитком та другу – учні з особливостями психофізичного розвитку. Викладання предмета здійснюється двома вчителями (іноді до них приєднується спеціальний педагог або асистент). Кількість дітей у такому об‟єднаному класі може досягати 25 учнів. По-друге, у деяких масових школах існують спеціальні класи з кількістю учнів не більше десяти. У них навчаються діти з важчими або складними порушеннями розвитку. З ними працюють 2-3 спеціальні педагоги і асистент.

Кожна дитина з особливими освітніми потребами має індивідуальний план навчання. Крім того створено систему державних освітньо-консультативних центрів, у функції яких входить організація супроводу та підтримки учнів з особливими освітніми потребами, їх батьків та педагогів, здійснюється підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання, зокрема в Лапландському університеті.

У Франції інклюзивна освіта впроваджується у двох формах:

1) діти з особливими освітніми потребами навчаються у звичайному класі спільно з іншими дітьми під керівництвом учителя (клас «шкільної інклюзії»);

2) згадана категорія учнівства навчається в спеціальному класі для дітей з особливостями психофізичного розвитку під керівництвом спеціального вчителя («клас педагогічної інтеграції»). Клас шкільної інклюзії є відкритим, та

учень з особливими освітніми потребами може залишати його на певний час протягом дня, наприклад, для індивідуальної або групової роботи зі спеціальними педагогами. Останні в основному працюють у ресурсних центрах і відвідують усіх учнів, закріплених за центром, за графіком, надаючи їм та вчителям необхідну допомогу.

О. Власовою розглянуто таку форму супроводу дитини з особливими освітніми потребами, як тьюторство, котра наразі набула поширення у Франції. Дослідниця зауважує, що помічники, або тьютори, забезпечують процес інклюзивної освіти, надаючи гуманітарну допомогу в процесі шкільного навчання, сприяючи соціалізації та безпеці учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Такі помічники можуть працювати індивідуально – з конкретною дитиною або колективно, супроводжуючи групу дітей із класу «шкільної інклюзії». Роль тьютора є важливою, оскільки він/вона здійснюють супровід дітей у їх повсякденному житті, навчальній діяльності, заходах суспільного життя та в процесі комунікації [14, с. 33-34].

Ретроспективний погляд на розвиток інклюзивної освіти у європейському простору дозволяє дослідникам (Ю. Бойчук, О. Бородина, О. Микитюк [6, с. 11]) констатувати, що впродовж розвитку суспільств (панівна ідеологія, громадська думка, державний устрій) практично у всіх країнах відбувалася зміна декілької «моделей освіти» дітей з ООП: медична, соціальна та інклюзивна. Вважаємо, що для визначення сутності цих моделей варто використовувати термін «підхід», яке точніше відображає власне світоглядний характер визначених понять. Так, медичний підхід, передбачає врахування психофізичних вад розвитку дитини, які визначають її неспроможність навчатися; соціальний «розглядає цю проблему у площині взаємовідносин між особистістю і різними елементами суспільної системи» [6, с. 11], інклюзивний ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи [6, с. 12].

Узагальнення викладеного вище матеріалу дало підстави до умовного поділу країн європейської спільноти за трьома категоріями відповідно до особливостей упровадження інклюзивної освіти:

– з односпрямованим підходом до інклюзивної освіти (Греція, Італія, Республіка Кіпр та ін.), який передбачає, що більшість учнів навчаються разом в одній школі, тобто створено єдину освітню систему із різноманітністю послуг, зосереджених у школі;

– з двоспрямованим підходом до інклюзивної освіти (Бельгія, Нідерланди, Швейцарія, Швеція), особливістю якого є існування двох відмінних освітніх систем: один тип шкіл для дітей без порушень розвитку, а іншій – для дітей, розвиток яких потребує додаткової підтримки; такі учні відвідують або спеціальні школи, або навчаються в спеціальних класах у загальноосвітніх школах;

– з багатоспрямованим підходом до інклюзивної освіти (Німеччина, Велика Британія, Канада, Республіка Польща, США, Фінляндія, Франція), відповідно до якого пропонуються різноманітні способи інклюзії дітей з обмеженими можливостями та труднощами в навчанні в рамках основних та спеціальних шкіл; для освітніх систем цих країн характерною є змішана система навчання, котра є домінантною моделлю надання інклюзивних освітніх послуг.

У якості проміжного висновку варто зробити таке узагальнення: проблема становлення та розвитку інклюзивної освіти Республіки Мальта залишилася поза увагою науковців, хоча у 2007 р. ця країна була однією із перших держав-членів ООН, що підписала Конвенцію про права інвалідів та ратифікувала її в 2013 р.

Крім того, за даними звітів з інклюзивної та спеціальної освіти, підготовлених робочими групами Міністерства освіти, молоді та праці (Ministry of Education, Youth and Employment) Республіки Мальта, Європейською агенцією розвитку освіти для людей з особливими потребами (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education) та представниками

Мальтійської Асоціації батьків учнів державних шкіл (Maltese Association of Parents of State School Students), у Республіці Мальта – найбільший серед країн-членів ЄС відсоток учнів з обмеженими можливостями та/або особливими освітніми потребами, котрі відвідують заклади загальної середньої освіти.

1.3. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «індекс інклюзії»

Розглянемо семантико-варіативну термінологію, дотичну до теми нашого дослідження. Спочатку звернемося до словникових джерел. За «Великим тлумачним словником» поняття «інклюзія» означає включення, введення, приєднання, а поняття «інтеграція» – об'єднання частин в ціле [11, с. 96].

За українськими словниковими джерелами інклюзія представляється як:

1) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку (за словником української мови) [11, с. 678];

2) процес збільшення участі громадян у суспільному житті, зокрема громадян з обмеженими можливостями. Інклюзія як процес передбачає реальне включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя [1];

3) процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя (за дефектологічним словником за ред. В. Бондаря, В. Синьова) [26, с. 65].

На відміну від українських словникових джерел, у зарубіжній літературі термін інклюзія означається як популярна філософська позиція, заснована на переконанні щодо потреби звернутися до однієї освітньої системи для всіх дітей, де кожен має право на навчальну програму, яка відповідає індивідуальним потребам і характеристикам навчання [67].

У нормативно-правових документах ЮНЕСКО інклюзія представляється як динамічний процес, який полягає у позитивному ставленні до всіх дітей у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини як можливостей для її розвитку, а не як проблеми. Тому, на думку вчених, рух у напрямку інклюзії – це не лише організаційні терміни, а певна освітня філософія [30].

Тлумачення поняття інклюзія представлено у роботах українських, білоруських, американських учених. У своїх дослідженнях українська вчена

Л. Будяк пропонує до розгляду поняття інклюзії як політики та процесу, що дає можливість усім дітям брати участь у різноманітних освітніх та розвивальних програмах. Головний принцип інклюзії вчена визначає такий: «Рівні можливості для кожного». Інклюзія, на її думку, орієнтує педагогів на зміщення акцентів у корекційно-розвивальній та навчально-виховній роботі з дітьми: об’єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини [7, с. 16-17].

У дослідженнях Г. Давиденко зазначається, що інклюзія – це нова філософія не тільки освітньої сфери, а й системи суспільства загалом, яке, зважаючи на його сучасну високотехнологічну й інформаційну структуру, може і має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, комунікативному діалозі й усебічній реалізованості [22, с. 147].

На думку І. Дичківської, інклюзія – це двосторонній процес, який передбачає взаємну адаптацію та готовність шкільного колективу прийняти дитину з особливостями розвитку [27, с. 11].

Американська дослідниця Hodkinson A. характеризує інклюзію як корисну для всіх учнів освітню філософію, яка не має зводитися до випадкового розміщення дітей з особливими освітніми потребами в звичайних класах. Інклюзія упорядковує соціальний простір і надає всім учням рівні можливості для навчання й розвитку. У своїх статтях науковець стверджує, що успішна інклюзивна навчальна спільнота сприяє співпраці, розв’язанню

проблем, самостійному навчанню і критичному ставленню до дійсності усіх членів інклюзивного класу [64].

На нашу думку, інклюзія – це освітня політика держави та філософія суспільства щодо соціалізації людей з особливими освітніми потребами, процес включення всіх громадян з особливостями психофізичного розвитку в освітній простір та активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, безбар'єрна якісна освіта та суспільна комунікація.

У науковому обігу поруч із поняттям інклюзії функціонують поняття «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта» та «інклюзивне освітнє середовище».

У словникових джерелах, інклюзивне навчання представлено як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [9; 10].

У нормативно-правових документах зазначено, що інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (стаття 1, пункт 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) [59].

Згідно Концепції розвитку інклюзивної освіти, «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Наказ МОН від 01.10.2010 р. № 912) [53].

За нормативно-правовими документами ЮНЕСКО, інклюзивне навчання – це «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через

забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». Метою інклюзивного навчання є покращення навчального середовища, у якому вчитель і учні відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними .

Таким чином, у нормативно-правових документах інклюзивне навчання визначається як:

1) система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації [6; 12];

2) комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами [7];

3) процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі [67].

У роботах українських учених (А. Колупаєва) представлено бачення інклюзивного навчання як гнучкої, індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу) за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальною програмою в дошкільному навчальному закладі та індивідуальним навчальним планом в школі, дитина забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [44; 45].

У дослідженні А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Даниленко інклюзивне навчання представлено як процес і результат включення (об’єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей з нормотиповим розвитком до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу [51].

Ми визначаємо інклюзивне навчання як комплексний процес надання системи освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, або дошкільної освітньої установи.

За словником педагогічних термінів, інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права

дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [42, с. 147].

Українська вчена А. Колупаєва визначає інклюзивну освіту як складний, багатогранний процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для осіб із різним рівнем психофізичного розвитку, потребуючи наукових, методологічних та адміністративних ресурсів [45, с. 24].

У дослідженнях Alicia Broderick, Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid встановлено, що інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості [3, с. 36].

Інклюзивна освіта (за H. Davydenko) – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу [61, с. 17].

S. Peters характеризує інклюзивну освіту як освіту, яка передбачає особистісно-орієнтовані підходи до кожної дитини, методи навчання з урахуванням особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень дітей, та представляє гнучку систему, у якій ураховані потреби кожної дитини, а також етнічних, соціальних груп, різного віку, статі [73].

Таким чином, погляди українських та зарубіжних вчених на поняття інклюзивної освіти не є однозначними. Інклюзивну освіту визначають як:

1) процес розвитку загальної освіти;

2) процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми;

3) систему освітніх послуг.

Ми дотримуємося точки зору, що інклюзивна освіта – складний, багатогранний процес реформування загальної освіти, що передбачає її якісність та доступність для дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Науковці Європи пропонують особистісний підхід до навчання та виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку, який об'єднує у собі кілька напрямів. Один з них – напрямок гуманістичної психології (G. Allport, G. Murray, G. Murphy, C. Rogers, A. Maslow та інші). Другий – напрямок соціальної теорії аутопоеза (U. Maturana, F. Varela). Суть останнього із зазначених напрямків полягає у необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, який є орієнтованим на активну комунікативну взаємодію дитини з її соціальним оточенням та надає можливість комунікативної перевірки адекватності отриманих знань, навичок. З позиції цих концепцій інклюзивна освіта для кожної дитини реалізується через спеціально побудований індивідуальний освітній план [18].

У дослідженнях педагогів Європи та США концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які реалізуються через інтерактивний підхід. Саме цей підхід, з точки зору Н. Назарової, є теоретико-методологічною основою інклюзивної освіти у зарубіжній педагогіці [10, с. 6].

Аналіз наукової педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це освітньо-виховна та корекційно-розвивальна технологія, яка передбачає навчання, виховання і розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку у звичайному загальноосвітньому закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу таких дітей .

Інклюзивна освіта в Україні базується на принципах, затверджених у Конвенції ООН «Про права інвалідів»: недискримінація осіб з інвалідністю; повне й ефективне залучення їх у суспільство; повага до особливостей та здібностей інвалідів; прийняття їх як компонента людського різноманіття та

частини людства; рівність можливостей; повага до права зберігати свою індивідуальність [46].

На думку українських учених (А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Даниленко та інші) для розуміння сутності інклюзії мають значення чотири ключові аспекти.

Перший аспект, згідно якого, інклюзія – це процес, постійний пошук ефективних способів урахування питання багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати особистостей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками.

По-друге, інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар`єрів спілкування. Вона передбачає збір, узагальнення і оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

По-третє, інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. Термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують. Термін «участь» описує якість їхньої навчальної діяльності і тому вимагає урахування особливостей інтелектуальної діяльності тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum).

Четвертий аспект визначає інклюзію як освітню концепцію, яка постійно активно розвивається, і є важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення .

На основі аналізу зарубіжної педагогічної літератури можна виокремити основні характеристики інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена:

– інклюзивна освіта – історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (поділу) і інтеграції (з’єднання) до інклюзії (включення), що веде до розвитку інклюзивного суспільства;

– інклюзивна освіта як соціальний феномен включає такі складові: філософські основи, цінності та принципи інклюзії, індикатори успіху (зарубіжними дослідниками трактується як міцна основа – «скелет» інклюзії), реалізація в місцевих умовах і культурному середовищі (з позиції зарубіжних вчених позначається як «плоть» інклюзії), постійна участь і критична оцінка того, хто повинен брати участь, яким чином вони повинні брати участь, коли і в чому (зарубіжне трактування – «кров» інклюзії);

– в інклюзії сама система освіти підлаштовується під потреби дитини з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини;

– інклюзивне середовище забезпечує розвиток усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу;

– винятковою особливістю інклюзивної освіти вважається її ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи рівне ставлення до всіх людей, але створюючи особливі умови для їх особливих потреб.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо інклюзивну освіту на основі початкової школи, тому варто звернутися до словника й розтлумачити поняття «початкова освіта, початкова школа». Початкова освіта – освіта, що здобувається за програмою початкової школи. Початкова школа – тип загальноосвітнього навчально-виховного закладу, де навчаються учні 1-4 класів [3, с. 14].

Учасниками освітнього процесу в початковій школі є учні, тому варто розтлумачити поняття «учні». Отож, учні – це учасники освітнього процесу, головним завданням яких є засвоєння програмових вимог та набуття предметних та ключових компетентностей у ході освітнього процесу відповідно до вікових та психологічних особливостей.

З цього приводу актуальним для нашого дослідження є стаття Н. Дятленко [29]. Вона проаналізувала досвід вчених Т. Бута і М. Ейнскоу. Вони під інклюзивною освітою розуміють стратегію, яку розробляють і реалізовують учасники освітнього процесу (діти, батьки, вчителі, адміністрація

шкіл). На думку вчених «індекс інклюзії – це механізм організації освітнього процесу в навчальному закладі, за якого плануються та реалізуються підходи, що є сприятливі для активного включення в освітній процес усіх його учасників: дітей, батьків, вчителів» [28].

Сьогодні виділяють три стратегічні підходи до поняття «інклюзія». Традиційний підхід, за якого явище інклюзії розглядали винятково як включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес, відходить у минуле. На його місце у світі приходить інший підхід – інклюзія як опікування сприятливими умовами для розвитку та активної участі в житті закладу всіх учасників освітнього процесу. Тобто йдеться про те, яка існує система взаємин між педагогами, дітьми та батьками; увага до кожної дитини; налаштованість закладу на врахування індивідуальних особливостей та потреб всіх дітей. Дослідники стверджують, що така інклюзія зможе забезпечити успіх і першого традиційного її варіанту – включення дітей з особливими освітніми потребами в заклад освіти. Наступний підхід – упровадження інклюзивних цінностей у життя закладу освіти – це підхід, досить складний. Він потребує зміни пріоритетів у роботі на основі цінностей, серед яких: структурні цінності, тобто забезпечення прав кожного; цінності, пов’язані зі взаєминами, – повага до різноманітності, відсутність насильства; моральні якості – любов і повага одне до одного, надія та оптимізм, щирість у взаєминах, гармонія в навколишньому середовищі [29].

Розглядаючи різні підходи до інклюзії, автори зауважують, що допомогти розв’язати цю проблему може індекс інклюзії. Отже, «інклюзивна освіта вимагає радикальних змін від закладів освіти» [6, с.14]. Педагогічним колективам слід починати з оцінювання загальної психологічної атмосфер закладу освіти; системи взаємин між педагогами, дітьми та батьками; як враховуються потреби кожної дитини, орієнтуватися на інклюзивні цінності, для того щоб діти з особливими потребами мали можливість вчитися разом зі своїми однолітками. Інклюзивна освіта благотворно впливає на всіх дітей, які кожного дня отримують уроки милосердя і взаємоповаги.

Поняття «підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної» − це сукупність умов. Одним з таких умов є процес спільної діяльності викладача (який навчає) і педагогів (учнів), спрямований на розвиток професійної компетентності і формування особистісно-професійних установок на інклюзивну освіту.

Це – зміст підготовки педагогів. Даний зміст буде сконструйовано з урахуванням тенденцій розвитку інклюзії в зарубіжній і вітчизняній практиці і направлено на отримання нового професійного досвіду в інклюзивну освіту.

1.4. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти

У контексті нашого дослідження набуває значення пошук шляхів професійної підготовки, який відбувається в декількох напрямах: вивчення проблем з історії та філософії організації вищої освіти (Т. Качалова, Л. Маринченко та ін.); удосконалення технологій навчального процесу в умовах вищих навчальних закладів (В. Беспалько, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Тализіна та ін.); розробка нових педагогічних технологій (В. Бондар, Л. Вовк, О. Глузман, О. Падалка та ін.) [42].

Нові дидактико-технологічні особливості організації процесу професійно-практичної підготовки у вищих навчальних закладах розкрито у працях T. Loreman, Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. та ін.

Слід зазначити, що вимоги до особистісних якостей педагогів спеціальних та інклюзивних закладів освіти зумовлені високим рівнем складності діагностичної та корекційної роботи стосовно дітей із особливими освітніми потребами (Jennifer Kurth1 and Ann M. Mastergeorge. та ін.) [68].

Проблема ступеневої педагогічної освіти досліджується у працях багатьох українських учених, які присвячені як загальним підходам, так і висвітленню окремих питань. Це, зокрема, роботи В. Засенка, А. Колупаєвої,

М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, О. Чопіка, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. Сучасні науковці (Л. Будяк, Е. Данілавічютє, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) наголошують, що підготовка дефектологічних кадрів до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами повинна здійснюватися з орієнтацією на надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які нині почали створюватися в Україні.

В останні роки українські та зарубіжні вчені активно вивчають та впроваджують в освіту компетентнісний підхід (Norwich B. та ін.). Власне термін «підхід» у педагогічному розумінні все частіше вживається «як поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності» [68] та є тією основою, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність у педагога, тобто формувати певний тип педагогічного відношення. Компетентнісний підхід орієнтується на формування цілісного особистісного досвіду та «вносить особистісний смисл у освітній процес» [3], акцентує увагу на результаті освіти, причому у якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Широке провадження компетентнісного підходу у Західних країнах свідчить про те, що справжні знання – це індивідуальні знання, які з’являються та формуються у результаті досвіду своєї особистісної діяльності. Отже, можна сказати, що компетентнісний підхід акцентує увагу на прикладному характері всієї системи освіти, та полягає в тому, що все що вивчається повинно бути корисним для фахівців у повсякденному житті.

М. Захарчук розроблено та науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка охоплює три взаємопов’язані концепти: методологічний, теоретичний і методичний; спроектовано та науково обґрунтовано модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [35].

Одна з основних цілей модернізації освітніх програм та інфраструктури сучасних освітніх закладів є забезпечення прав всіх громадян України на здобуття якісної освіти. У процесі модернізації вирішується завдання щодо створення безбар'єрного середовища, що дозволяє дітям з особливими освітніми потребами отримати сучасну освіту, розвиток співпраці освітніх установ з установами соціальної сфери тощо.

Упровадження ідей інклюзії в освітні установи вимагає серйозної роботи з підготовки компетентних педагогічних кадрів. На часі актуальними є психолого-педагогічна агрегація професійно значущих якостей, умінь і навичок педагога, їх удосконалення, психопрофілактичний процесінг і сплайсинг, що включає роботу із запобігання та зняття емоційної напруги педагогів в інклюзивному освітньому просторі. Психологічна підготовка педагогів, здатних працювати в інклюзивному навчальному закладі має включати розвиток стійкої мотивації до самовдосконалення, поглиблення професійної самосвідомості, підвищення професійної самооцінки; ознайомлення з техніками саморегуляції емоційних станів, підтримки їх оптимального рівня, психологічному асистуванні й супервізії, спільному аналізу професійного досвіду, конкретного випадку, відпрацюванню негативних емоцій тощо.

Для того, щоб інклюзивна освіта була ефективною, необхідно змінювати ментальність всього суспільства, і в першу чергу – викладачів, педагогів, майбутніх корекційних педагогів, які впроваджують у життя політику інклюзії – органічну складову сучасного педагогічного професійного мислення.

В останні роки вчені дотримуються точки зору, згідно з якою готовність корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу передбачає наявність у нього умінь ефективно вирішувати професійні завдання, тобто бути компетентним.

За словником української мови, компетентний означено так: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 3) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [11].

Вперше у науковий апарат категорія «компетенція» булла введена у 1960-1970 р.р. У цей же період створюються передумови розмежування понять компетенція-компетентність. У 90-ті роки XX століття поняття «професійна компетентність» увійшло у педагогічну лексику і стало предметом спеціального вивчення. Проте, і зараз не існує єдності у розумінні сутності термінів «компетенція» і «компетентність» [25].

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання, а поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як» на відміну від раніш прийнятого орієнтира в педагогіці «знаю, що» [29].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки при визначенні вимог до випускника вищих навчальних закладів широко застосовується термін «професійна компетентність» [9, с. 15].

Професійна компетентність – складне інтегративне утворення, що включає широкий діапазон компонентів, які являють собою сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, поглядів і переконань, досвіду, що визначають функціонуючу та соціально-психологічну готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу [29].

На думку Г. Давиденко, поняття «професійна компетентність вчителя-логопеда» – це інтегративна якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з порушеннями мовлення [22, с. 12].

Н. Грицай зазначає, що професійна компетентність учителя-логопеда визначається як комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативно-мовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей із обов’язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних

технологій і форм роботи із зазначеною категорією дітей та їх родинами з метою надання необхідної допомоги [21].

Професійна компетентність корекційного педагога визначається нами як комплексне поняття, що включає в себе теоретичну, дидактичну, практичну, комунікативно-мовну та особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку. Більше того, корекційному педагогу доводиться займатися не тільки організацією корекційно-навчального й корекційно-виховного процесу, але й здійснювати психологічну, логопедичну терапію тощо. При цьому, діяльність дефектолога регламентована лише документами організаційного характеру [8].

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють прості (базові) компетенції, що формуються на основі знань, умінь, здібностей, що легко фіксуються, виявляються в певних видах діяльності, та ключові компетенції, надзвичайно складні для обліку і виміру, що проявляються у всіх видах діяльності, в усіх взаєминах особистості зі світом, характеризують духовний світ особистості та сенс її діяльності [18].

Професійна діяльність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчального закладу відрізняється від роботи педагога у спеціальних закладах освіти. Навчально-виховна та корекційно-розвивальна робота із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в умовах інклюзивної освіти потребує особливих вимог до професійної компетентності педагога, оскільки вона є вирішальним фактором розвитку й навчання. Вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму педагога, його культури, духовності, моральності, тому компетентнісний підхід відіграє важливу роль у підготовці педагога й зумовлюється значимістю його роботи, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу [9].

Н. Волкова зазначає, що у підготовці корекційних педагогів визначальною і провідною має бути роль науки. Педагоги ВНЗ мають

здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати корекційних педагогів конкурентноспроможних у світовій системі спеціальної освіти [16].

Українські учені Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найда підкреслюють необхідність вивчення загального й специфічного у розвитку дітей з порушеннями різних категорій з метою створення максимально повної моделі основних змістових ліній розвитку дитини, визначивши при цьому всі компенсаторні шляхи, які можливі для кожної конкретної категорії. Розвиваючи ідеї Л. Виготського, науковці-дефектологи аргументовано доводять необхідність використання сенситивних періодів становлення вищих психічних функцій, розробляють і апробують комплексні програми ранньої психолого-педагогічної корекції порушених функцій і на цій основі, як можна більш ранньої, повноправної інтеграції дитини у соціальне і загальноосвітнє середовище. При цьому, суттєві вимоги суспільство ставить до якості підготовки майбутнього фахівця спеціальної освіти [28, с. 9].

Практичне здійснення ідеї навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, на думку В. Бондаря, вимагає, у першу чергу, цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах різнопрофільних спеціалістів: психологів, соціальних педагогів, логопедів, асистентів учителів тощо, тобто реконструкцію системи підготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти [19].

Концепція підготовки педагогів корекційної галузі освіти до роботи в інклюзивному навчальному закладі завбачує не лише органічне поєднання практичної та теоретичної підготовки, забезпечення тісних взаємовигідних зв’язків із інклюзивними навчальними закладами, спеціальними дошкільними та соціально-реабілітаційними закладами, але й у створенні сприятливих умов для працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, які зможуть активно, інноваційно, творчо працювати в сучасних умовах реформування освіти [16].

А. Колупаєва наголошує на тому, що необхідною передумовою розвитку інклюзивної освіти є підготовка педагогів. Вона може надаватися як елемент базової освіти, або у вигляді перепідготовки і тренінгів. Науковець на основі досвіду співпраці із вчителями, у класах яких є діти з особливостями психофізичного розвитку, виокремила аспекти, які потребують уваги. Серед них:

– програми підготовки мають забезпечувати для всіх вчителів позитивну орієнтацію стосовно психофізичних особливостей дітей;

– доцільно переосмислити підготовку вчителів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, аби спрямувати їх на здобуття спеціальних знань і розвитку необхідних навичок – оцінювати особливі потреби дітей, адаптувати навчальні програми, індивідуалізувати навчальний процес, працювати в команді з іншими фахівцями та батьками дитини;

– при оцінюванні рівня кваліфікованості і сертифікації вчителів доцільно брати до уваги навички, необхідні для задоволення освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку [44, с. 86].

На основі системної моделі інклюзивної освіти, розробленої А. Колупаєвою, Л. Будяк визначила умови організації інклюзивного навчання, окреслила складові та визначила особливості його впровадження.

Одними із умов організації інклюзивного навчання є:

1. Створення психолого-педагогічних передумов організації поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів з особливостями психофізичного розвитку.

2. Створення внутрішньої шкільної психолого-медико-педагогічної служби, визначення порушень розвитку у дітей, патронування дітей даної категорії впродовж усього навчання.

3. Розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм, на основі «Стандарту спеціальної освіти», зокрема, корекційно-розвивальної складової.

4. Впровадження у навчальний процес системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з особливостями розвитку, який базується на особистісно орієнтованій моделі освіти [7, с. 72].

Зазначені складові та визначені особливості впровадження сумісного навчання в сільському загальноосвітньому закладі надали можливість окреслити три основоположні блоки організаційно-педагогічних умов інклюзивного навчання: організаційно-методичний блок, корекційно-розвивальний і навчально-дидактичний [45].

Організаційно-методичний блок передбачає: створення шкільної психолого-медико-педагогічної служби; відповідну організацію навчального середовища та залучення батьків до навчально-виховного процесу на основі партнерства та взаємодії [35].

Корекційно-розвивальний блок передбачає, що в організації системи корекційно-розвивального процесу основним є психологічне та спеціальне педагогічне вивчення й консультування дітей з порушеннями в розвитку, а також динамічне спостереження за просуванням кожної дитини фахівцями шкільного психолого-медико-педагогічного консиліуму [35].

Навчально-дидактичний блок враховує, що основною метою загальноосвітнього навчального закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, є надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, які мають особливі освітні потреби. Відповідно, першочерговим завданням є підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які б впроваджували систему індивідуально-диференційованого підходу на основі особистісно орієнтованої моделі освіти, яка передбачає організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів [35].

В. Засенко виділяє такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: професійно-особистісний (самоусвідомлення та самооцінка: самосвідомість, впевненість у собі, внутрішньо-особистісні уміння; самокерування: емоційний контроль, наполегливість, адаптивність; соціальна

компетентність: емпатія, орієнтованість на всіх учасників освітнього процесу, організаційна обізнаність; керування взаємовідносинами: робота у команді, лідерство, каталізатор змін; орієнтація на результат; стресостійкість; мотиваційні орієнтації: орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки); теоретико-когнітивний та практико-діяльнісний компоненти (взаємодія, сім'я і місцева громада, інклюзія, багатоманітність і цінності демократії, оцінка і планування, методи навчання, розвивальне середовище, професійний розвиток) [33].

В. Засенко, А. Колупаєва виокремлюють наступні практичні уміння та навички, якими повинен оволодіти педагог інклюзивного навчального закладу: аналізувати та оцінювати рівень навченості, вихованості, розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я; створювати умови для розвитку, навчання та виховання таких дітей; вибирати доцільні форми, методи та засоби виховання та навчання; професійно взаємодіяти з працівниками освітніх установ і батьками для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину; планувати та організовувати роботу з батьками; використовувати знання з корекційної педагогіки в освітньо-виховній роботі з дітьми і просвітницько-педагогічній роботі з батьками; загальна спрямованість особистості на спілкування тощо [33].

РОЗДІЛ 2
ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Лекція, як основна форма навчальних занять у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти

Під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі основними видами пізнавальної діяльності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти стає навчальна й наукова діяльність. Навчальна діяльність майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти – це цілеспрямована і упорядкована сукупність дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб’єктів діяльності в організований дорослими (викладачами) процес навчання.

За Ю. Бабанським, навчальна діяльність вимагає від її організаторів і виконавців бачити в ній мету, мотиви, зміст, способи дій, здійснювати регулювання і контроль за її результатами [1]. У такому трактуванні навчальна діяльність організована ззовні – організаторами навчання (викладачами), а роль самого студента видається дещо пасивною. Але, особливість навчальної діяльності майбутнього вчителя початкових класів полягає у тому, що він виступає одним з найактивніших суб’єктів навчання й часто стає сам організатором навчання, під час практичних занять, педагогічної практики, і значна частка самостійної і самоосвітньої діяльності, що передбачена навчальним планом, є потужним стимулом для оволодіння студентом вміннями і навичками самостійної і самоосвітньої роботи в умовах інклюзивної освіти.

Процес здобуття освіти у вищому педагогічному навчальному закладі – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти [2].

Навчальний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та постійної адаптації до змін і розвитку в соціокультурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки [8].

Виходячи з цього визначення, навчальний процес має бути спрямованим і на формування у майбутніх учителів початкових класів знань, умінь, навичок самоосвітньої діяльності та стимулювати прагнення студентів до самоосвіти і саморозвитку, що є складовими їх професійної компетентності. Саме навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі доцільно розглядати як одну з основних ланок у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до свідомої самоосвіти в умовах інклюзивної освіти.

Основними формами здійснення навчального процесу у вищих навчальних закладах є наступні: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи [1].

У свою чергу навчальні заняття здійснюються у формах: лекцій; лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять; консультацій. Основною формою навчальних занять у вищому педагогічному навчальному закладі є лекція. ЇЇ роль у навчальному процесі переоцінити важко. Так само важко переоцінити роль лекції у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвіти й саморозвитку в умовах інклюзивної освіти.

Лекція як форма проведення навчальних занять у ВПНЗ, призначена для первинного засвоєння теоретичного матеріалу. ЇЇ зміст та дидактична технологія є теоретичною й методологічною основою для проведення всіх навчальних занять, й зокрема й самостійної роботи студентів. Лекцію також можна розглядати як потужний засіб стимулювання самоосвітньої діяльності студента в умовах інклюзивної освіти. Це специфічний спосіб взаємодії викладача і студента, у межах якого реалізують різноманітний зміст і різні методи викладання, окрім того лекція є методом викладання навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі в умовах інклюзивної освіти.

Як основна форма проведення навчальних занять у вищому педагогічному навчальному закладі, лекція виконує низку функцій. Проаналізуємо їх сутність з точки зору їх впливу на підготовку майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти до свідомої самоосвітньої діяльності. За визначенням В. Манько [47], лекція виконує наступні функції: освітню, навчальну, виховну, розвивальну, організуючу, мотивувальну, гедоністичну.

Освітня функція лекції полягає в тому, щоб оптимально сприяти здобуванню наукових знань, навичок і вмінь та на їхній основі формувати науковий світогляд, розширювати кругозір майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. Освітня функція лекції забезпечує можливості для оволодіння змістом навчального матеріалу на рівні історичного досвіду й ознайомлення з новими досягненнями науки, усвідомлення перспективи подальшого розвитку, наукових пошуків у відповідних галузях, а також розкриття можливостей використання конкретних знань у професійній діяльності. Одночасно лекція допомагає майбутнім фахівцям зорієнтуватися у значному масиві інформації, ознайомитися з науковою літературою, тенденціями наукових пошуків учених, науковими школами, привести наукову інформацію в упорядковану систему, що особливо важливо для вироблення основних навичок самоосвітньої діяльності – самостійного визначення предмета і об’єкта вивчення, методів і форм самоосвіти.

Навчальна (дидактична) функція лекції полягає у тому, щоб ознайомити студентів з певною науковою галуззю, з її предметним полем, категоріями, закономірностями та методологічними основами. Важливим призначенням лекції є й її спрямованість на формування у майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти орієнтовної бази для подальшого засвоєння навчального матеріалу, для самостійної і самоосвітньої роботи. Таким чином формується зміст і характер подальшої навчальної діяльності майбутнього фахівця щодо певної галузі науки, розвивається вміння логічно мислити, стимулюється пізнавальний інтерес, що стає основою для мотивації самоосвітньої діяльності студента, його прагнення розширювати свої знання в умовах інклюзивної освіти, набувати нових вмінь та навичок.

Виховна функція лекції полягає в цілеспрямованому формуванні певної системи емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу (державно-правових, патріотичних, естетичних, моральних, національно-етнічних та ін.). Виховна функція лекції дає змогу формувати у майбутніх фахівців в умовах інклюзивної освіти певні морально-духовні якості безпосередньо через зміст навчального матеріалу й налаштовувати студентів на конкретну пізнавальну діяльність. Зміст навчального матеріалу має сприяти формуванню в них наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, естетичних почуттів і етичної культури, працелюбності. Слід зазначити, що в сучасних умовах виховна функція лекції має проявлятися й у тому щоб майбутні вчителі усвідомлювали необхідність постійно змінюватися, удосконалюватися й були відкритими до змін, а такі зміни не можливі без свідомої наполегливої самоосвітньої діяльності. Фактично, на кожному занятті (передусім лекції) потрібно створювати оптимальні умови для розв’язання мікро завдань морального, розумового, трудового, естетичного й фізичного виховання.

Розвивальна функція лекції полягає в розвитку психічних пізнавальних процесів і станів. Розвивальна функція лекції зумовлена необхідністю

забезпечити оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості через залучення її до активної розумової діяльності. Розвиток і навчання – взаємопов'язані процеси. Розумовий розвиток – передумова успішності навчання, але й навчання, зі свого боку, сприяє розвиткові. Усвідомлення необхідності постійної роботи над собою сприятиме оновленню й розширенню своїх знань, поглибленню професійних умінь та навичок і поступово приводитиме молодих людей до розуміння того, що бути компетентним фахівцем – це означає бути людиною, яка постійно займається самоосвітою й систематично вдосконалює себе [54].

Організуюча функція лекції полягає в тому, що вона пов'язує в єдину систему зміст і організацію навчального процесу з урахуванням особливостей та інтелектуального рівня розвитку студентів, майстерності педагога, матеріального забезпечення процесу навчання. Організуюча функція лекції особливо важлива з погляду мобілізації студентів на навчальну діяльність й подальшу самостійну роботу в умовах інклюзивної освіти.

Лекція виступає тією формою навчальної діяльності, навколо якої вибудовуються інші форми й вибудовують навчальний процес як систему. Фактично лекція слугує тим дороговказом, який забезпечує поступове, але неухильне просування майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти до професійної компетентності. Лекція має бути психологічно й педагогічно спрямованою на організацію всіх ланок діяльності, включаючи самостійну роботу і самоосвітню діяльність студентів в умовах інклюзивної освіти.

Мотивувальна функція лекції полягає у стимулюванні інтересу й позитивних мотивів студентів до навчання, укріплення їх переконань і впевненості у необхідності знань, їх постійному поповненні й розширенні та важливості самоосвіти для набуття і підтримання рівня професійної компетентності відповідно до вимог часу, особистісних потреб і потреб професійної діяльності. Мотиваційна функція лекції полягає в спонуканні студентів до навчальної самостійної і самоосвітньої діяльності щодо оволодіння

професійними знаннями, навичками і вміннями, до постійного пошуку нових знань, до професійної та громадської активності, розвитку і формування позитивних інтересів та ін. [54].

Гедоністична функція лекції полягає в тому, щоб викликати позитивні емоції у студентів, естетичну насолоду від процесу здобування знань і змісту лекційного матеріалу, спілкування з лектором і загалом викликати задоволення. Добре підготовлена й проведена лекція активізує пізнавальну діяльність студентів, спонукає їх до роздумів над проблемами в умовах інклюзивної освіти до пошуку відповідей на запитання, які виникають, а також формує в них творче мислення [49].

Все це сприяє зростанню інтересу до подальшої самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти.

Означені функції виступають у тісному взаємозв’язку і взаємодії. Вони у комплексі являють собою систему й у свою чергу входять до системи навчально-виховних і розвивально-стимульних впливів навчального процесу на особистість студентів й забезпечують формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти.

Традиційно у підготовці й проведенні лекції основна роль відводиться викладачеві, позиція студента дещо пасивна. У сучасних умовах, коли інформація з тієї чи іншої галузі наукових знань стає більш доступною завдяки інформаційним технологіям і засобам комунікації (перш за все завдяки мережі Інтернет), класична інформаційна лекція має доповнюватися іншими видами лекцій, наприклад, проблемними.

Лекція у навчальному процесі має потужний потенціал впливу на активізацію пізнавальних інтересів майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти та мотивацію їх до самостійного оволодіння знаннями, розширення наукового кругозору тощо. Трансформація лекційної форми навчальних занять від класичної інформаційної до лекції проблемного характеру (лекція-діалог, лекція-прес-конференція тощо) свідчить про зміни у

характері й формах взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі як рівноправних суб'єктів навчання [49].

Реалізація системи функцій лекції у навчальному процесі та її спрямованість на формування готовності майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти до свідомої самоосвіти можлива за певних умов. Це умови, які забезпечують підвищення ефективності лекційних занять у навчальному процесі та їх впливові на усвідомлення необхідності та стимулювання самоосвіти як важливої складової компетентнісного розвитку майбутнього вчителя початкових класів. До таких умов слід віднести:

– високий науково-теоретичний і соціально-культурний рівень лекції, що сприяє підвищенню поінформованості та розширенню наукового, професійного і загальнокультурного кругозору майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти;

– побудова лекційних занять на основі мультидисциплінарного підходу, акцентування уваги студентів на міжпредметних зв'язках, що сприяє формуванню у майбутніх фахівців наукової картини світу, розуміння й усвідомлення процесів і явищ професійної діяльності і життєдіяльності та необхідності широкої обізнаності у різних галузях науки і суспільної практики в умовах інклюзивної освіти;

– високий рівень узагальнень, формулювання чітких рекомендацій для самостійного опрацювання і самоосвітньої діяльності, що надає можливість забезпечити системність і послідовність сприйняття інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків процесів і явищ в умовах інклюзивної освіти;

– спрямування лекції не тільки на повідомлення і роботу з теоретичними знаннями (теорії, концепції, закони, закономірності, принципи, поняття тощо), а й з практичним матеріалом (програми, проекти, технології, методики та ін.), який демонструє втілення і дію певних законів, тенденцій, закономірностей у практичній діяльності людини, суспільства, педагогічній практиці тощо. Це

забезпечує встановлення зв’язків науки і практики, сприяє розумінню майбутніми вчителями початкових класів важливості теорії для розвитку практики та необхідності постійного удосконалення володіння теорією шляхом самоосвіти для забезпечення свого компетентнісного розвитку упродовж професійної кар’єри;

– забезпечення у процесі підготовки до лекції та викладення навчального матеріалу можливостей для встановлення зворотного зв’язку зі студентами, своєчасна підготовка проблемних запитань і завдань та за потребою попереднє ознайомлення з ними студентів, широке застосування графічно-символічних засобів (моделі, схеми, таблиці, креслення, символи, графіки, формули) для полегшення сприйняття навчального матеріалу і встановлення логічних зв’язків, що стають важливим інструментом у подальшій самостійній роботі та самоосвіті в умовах інклюзивної освіти ;

– лекторська майстерність викладача, його особистість, професійні та особистісні якості серед яких важливе місце посідають широка обізнаність, досконале володіння навчальним матеріалом, вміння подавати його у доступній формі, прагнення допомогти студентові на кожному етапі навчання та ін., сприяють підвищенню авторитету викладача, породжують бажання майбутніх учителів початкових класів наслідувати йому, прагнути бути такою розумною й обізнаною людиною, викладачем, професіоналом, любити свою справу й постійно удосконалюватися у ній, займатися самоосвітою і саморозвитком;

– постійне урізноманітнення форм проведення лекційних занять, посилення уваги до наочності і технічних засобів навчання, оперування у процесі лекції найновішою інформацією, спрямування студентів до першоджерел цієї інформації. Усе це сприяє не тільки підвищенню інтересу до теми, яка вивчається, а й до нового знання у цілому та до процесу здобування знань, що дуже важливо для мотивації свідомої самоосвітньої діяльності студентів в умовах інклюзивної освіти й набуття навичок її здійснення.

2.2. Принципи практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки»

Практична підготовка майбутнього вчителя початкових класів у період навчання у ВНЗ, з метою узагальнення та систематизації знань, моделювання майбутньої професійної діяльності, здійснюється на практичних занять.

У дослідженні Т. Туркот дана форма навчання студентів, характеризується тим, що на ньому викладач «організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни й формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань» [6]. У методиці викладання соціально-педагогічних дисциплін указується, що дидактичною метою практичного заняття у вищому навчальному закладі є закріплення й деталізація наукових знань, формування у студентів умінь і навичок.

При цьому вони забезпечують:

1) розуміння студентами необхідності володіння професійними знаннями;

2) поглиблення й уточнення знань, отриманих під час лекційних занять і самостійної роботи;

3) формування професійної спрямованості, відповідальності та творчості в оволодінні вміннями й навичками;

4) забезпечення систематичного контролю за виконанням різних видів робіт у процесі практичного заняття [4].

При традиційній формі навчання у ВНЗ практичне заняття включає такі етапи:

1) організація навчальної діяльності студентів (вступна частина). Викладач оголошує тему та мету заняття, визначає способи (форми) організації навчальної діяльності, час на проведення окремих її видів, нагадує основні правила та вимоги. Актуалізує найголовніші науково-практичні положення, які мають бути базовими для наступної роботи практичного характеру. Після узагальнення педагог відповідає на окремі теоретичні

запитання, які виникли у студентів та здійснює мотивацію навчальної діяльності з теми;

2) основна (практична) частина заняття. Відбувається самостійне виконання заздалегідь підготовлених завдань;

3) підсумок заняття. Підводиться підсумок заняття. При цьому викладач, використовуючи різні методи опитування (фронтальне, індивідуальне, тестове тощо) здійснює оцінювання знань та вмінь студентів, рефлексія. Повідомляється завдання на наступне заняття, надається консультація щодо його виконання [4].

Утім, традиційна підготовка студентів у вищому навчальному закладі потребує перегляду методики викладання соціально-педагогічних дисциплін, особливо практичних занять. Задля цього використовують інноваційні технології, до яких належить контекстне навчання. Контекстна технологія навчання була розроблена й запропонована А. Вербицьким [1]. Сутність контекстного навчання, за твердженням автора, полягає в забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, на особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу й відображає ставлення людини до праці [2].

Дослідник доводить, що при контекстному навчанні значущу роль відіграє педагогічна ситуація, а навчальна інформація має засвоюватися студентами в контексті власної практичної діяльності, наближеної до предметного й соціального контекстів професійної роботи. Розвиваючи твердження А. Вербицького, І. Демченко [25], вважає, що значущою ознакою контекстного навчання є моделювання цілісного змісту майбутньої педагогічної діяльності.

Очевидно, що формування компетентного фахівця в галузі інклюзивної освіти вимагає успішного оволодіння не лише навчальними дисциплінами, що визначені навчальним планом підготовки фахівця за спеціальністю 6.010102

«Початкова освіта», а й циклу навчальних дисциплін фахової та практичної підготовки, спрямованої на засвоєння знань, умінь та навичок виконання всіх видів робіт соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, структура соціально педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи визначається компетентностями у сфері викладацької діяльності, професійної діяльності соціального педагога/працівника і корекційного педагога, правознавчої, інформаційно комп'ютерної й особистісно значущими та професійно важливими якостями особистості.

Отже, соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи – це інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та вмінь вчителя використовувати фахові знання, уміння й навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних зі спільним навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку [7].

Зміст соціально-педагогічної компетентності включає загальнонаукові, загально-професійні та фахові знання, навички, уміння

й відповідні компетенції; її структуру визначають когнітивна, діяльнісна та особистісно фахова складові. Формуванню соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи сприяють міжпредметні зв'язки, а формування структурних компонентів відбувається у контексті моделювання майбутньої професії.

Проте базою у формуванні соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи є «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Дидактика», «Корекційна педагогіка», «Інклюзивна освіта» та інші. Зміст навчального матеріалу дисциплін сприяє засвоєнню теоретичних знань,

формуванню практичних навичок, умінь та досвіду майбутньої професійної діяльності. Якість формування соціально-педагогічної компетентності залежить від рівня проведення практичних занять. Саме це спонукало нас до пошуку способів удосконалення організації практичних занять із соціально-педагогічних дисциплін, застосування інноваційних технологій навчання, які сприяли б залученню всіх студентів до активної навчальної діяльності. Прикладом інноваційних технологій є використання контекстного навчання.

Пропедевтичною дисципліною формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи є «Основи інклюзивної педагогіки». Курс забезпечує оволодіння студентами комплексних соціально-педагогічних знань, навичок та вмінь з теоретичних засад організації цілісного інклюзивного педагогічного процесу.

Формування навичок та вмінь здійснюється у процесі пізнавальної діяльності, а саме виконання завдань на практичних заняттях відбувається за допомогою поєднання практичної й мисленнєвої діяльності, яка здійснюватиметься на репродуктивному і творчому рівнях. Основну мету практичних занять з курсу ми вбачаємо в передачі не готових знань, умінь та навичок, а їх формування у процесі вирішення педагогічних задач. Ми керуємося тим, що студенти мають бути постійно включеними в професійно орієнтовану діяльність, яка потребує їх інтелектуальної активності. За твердженням С. Скворцової, планування навчальної дисципліни з використанням технології контекстного навчання повинне розпочатися з актуалізації засвоєних раніше компетентностей та компетенцій.

При здійсненні планування навчальної дисципліни викладач виокремлює компетентності та компетенції, які будуть формуватися під час вивчення теоретичного та практичного навчального матеріалу й виконання студентами самостійної роботи кожного модуля, а також індивідуального навчального завдання [5].

Підтримуючи думку науковця, нами розроблено перелік соціально-педагогічних компетентностей та компетенцій майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти при вивченні курсу «Основи інклюзивної педагогіки» [7].

Для прикладу наведемо лише деякі з визначених:

– загально-педагогічні компетенції з питань: державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості здоров'я; основних категорій загальної, спеціальної та корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології, соціальної роботи; особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами; комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей; диференційованого та індивідуального механізмів і прийомів навчання кожної із категорії дітей із особливими освітніми потребами; зміст та методи роботи з родинами вихованців тощо;

– методичні компетенції: у процесі навчання проводити моніторинг психофізичного й освітнього розвитку дітей, які мають труднощі в засвоєнні знань і різних видів діяльності; адекватно оцінювати причини, які спричиняють труднощі в оволодіння знаннями, уміннями та навичками; реалізовувати загально педагогічні та корекційно-розвивальні технології навчання; своєчасно здійснювати корекцій-реабілітаційний вплив на розвиток молодшого школяра; спільно з командою фахівців навчального закладу допомагати здійснювати психолого-педагогічний супровід учня, який потребує виправлення порушень; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні до кожного молодшого школяра у класі; за допомогою системи соціально-педагогічних ситуацій формувати здатність до позитивної спільної взаємодії у класі, створення комфортного соціокультурного освітнього середовища;

– особистісно фахові якості: спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються в цілісному педагогічному процесі; емпатія, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу; гуманізм; етичність; відповідальність; саморегуляція й

самодисципліна; тактовність; толерантність – спроможність розуміти і сприймати унікальність будь-якої особистості; рефлективність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності та інші.

Не претендуємо на їх довершеність, особливо в рамках даної статті, та постійно їх удосконалюємо на практичних і лабораторних заняттях. До прикладу наведемо фрагменти організації та проведення кількох практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки», спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Останнім часом все частіше використовується педагогами вищої школи інтерактивні методи та форми навчання, що передбачають створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність, адже завдання сучасної освіти – навчити вчитись. Активними формами навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі визнані практичні заняття та їх підвиди. Відповідно до діючого навчального плану для студентів на кожну дисципліну відводиться певна частина годин для проведення практичних занять, на яких здійснюється формування мотивації до самовдосконалення, професійної компетентності, педагогічної майстерності. І все це може відбуватися з більшим результатом за умови включення в навчання самоосвіти. У свою чергу практичні заняття мають значний потенціал для підготовки і мотивації майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності [35; 37].

Практичні заняття – це форма навчальної роботи, завдяки якій відбувається трансформація набутих знань у практичну діяльність, що впливає на збагачення практичного досвіду студентів. Практичні заняття потрібні для поглибленого вивчення дисципліни. Якщо лекція покликана надати студентам узагальнену систему знань з тієї чи іншої дисципліни, то практичні заняття надають можливість деталізувати і конкретизувати ці знання, наблизити теорію до практики, показати шляхи вирішення практичних проблем за допомогою використання основних теоретичних положень та сформувати

вміння і навички розв’язання цих проблем спираючись на основні наукові положення.

Отож, практичні заняття сприяють набуттю студентами досвіду професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, вони розвивають наукове мислення і мову, навички самостійної роботи і роботи в команді, надають можливість перевірити рівень засвоєння майбутніми фахівцями теоретичних знань і забезпечують оперативний зворотній зв’язок з викладачем. Тобто практичні заняття дають можливість працювати як з усією навчальною групою, з малими підгрупами студентів, так і індивідуально.

Як правило, практичні заняття проводяться у фронтальній формі, груповій та індивідуальній формах педагогічної взаємодії. Характеризуючи перші дві форми організації навчання, можемо зазначити, що вони є більш загальними та не розкривають індивідуальних можливостей студента, хоча і спрямовані на активізацію їхньої пізнавальної діяльності. Індивідуальна ж форма проведення практичних занять передбачає високий рівень активності і самостійності студента. Хоч індивідуальна форма і має переваги над першими двома, але ефективною буде тоді, коли чергуватиметься з фронтальною та груповими формами організації [36].

Практичні заняття, що проводяться у вищих навчальних закладах, включають такі види занять як семінар, лабораторні заняття, практикуми, ігрові форми занять (ділові і рольові ігри), круглі столи, дискусії тощо. Слід зазначити, що практичні заняття відіграють важливу роль у формуванні навиків майбутніх учителів початкових класів роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. Розглянемо детальніше можливості семінарських і практичних занять щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності.

У сучасному навчальному процесі семінар – це загальновживана назва широко застосовуваної форми занять з різноманітних навчальних дисциплін, частіше з соціально-економічних і гуманітарних наук. Семінари проводяться з

основних і найбільш складних питань (тем, розділів) навчальної програми та тоді, коли є спірні питання.

Вони мають цільове призначення щодо поглиблення і закріплення знань, отриманих на лекціях, на інших видах занять і у процесі самостійної роботи з навчальною і науковою літературою, а також прищеплення навичок самостійної та самоосвітньої діяльності. Оскільки, готуючись до таких занять, майбутній фахівець вивчає матеріал, отриманий на лекційних заняттях, аналізує його складові, наукові терміни, зміст. При аналізі вивченого і виявляються прогалини, де студент має вивчити невивчене або нове [28].

Слід зазначити, що семінарські заняття тільки тоді мають такий вплив на формування особистості та професійної компетентності майбутніх фахівців, а у нашому випадку – майбутніх учителів початкових класів в роботі з учнями в умовах інклюзивної освіти, і їх мотивації та підготовки до самоосвітньої діяльності, коли вони проводяться не з метою трансляції знань та інформації, що передані під час лекції, а виступає активним суб'єктом пізнавальної діяльності та навчання в цілому. Це означає, що традиційні підходи до організації та проведення семінарських занять, коли студент переказує вивчений матеріал мають поступитися активним формам проведення.

Г. Давиденко називає 11 різних видів семінарів, наприклад, семінар – запитань і відповідей; семінар – розгорнута бесіда; семінар – дискусія; семінар – конференція, семінар прес-конференція; семінар – мозковий штурм та ін. [22]. При виборі виду семінарського заняття керуються його метою, складністю теми, віком і досвідом студентів та викладачів, але навіть судячи з назв видів семінарських занять, очевидно, що вони вимагають від студента серйозної самостійної роботи. Під час формулювання мети семінарського заняття доцільно передбачити мотивацію до самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, активний пошук інформаційних джерел, самостійне визначення додаткових фактів і даних, знаходження оригінальних рішень відомих проблем, ознайомлення з досвідом вітчизняних і зарубіжних педагогів-

практиків. Під час проведення семінарських занять викладач своїми запитаннями і коментарями може зацікавлювати студентів тією чи іншою темою або проблемою, творчістю і роботами письменників, науковців педагогів-практиків й тим самим стимулюючи самоосвітню діяльність майбутніх учителів початкових класів.

Окрім того, під час підведення підсумків семінарського заняття викладач може відмітити й схвалювати і підтримувати студентів, які самостійно дізналися більше, прочитали додаткову літературу, запропонували іншим студентам цікаві інформаційні джерела та ін., окреслити напрямки подальшої самоосвітньої діяльності, надати практичні рекомендації щодо її організації.

Практичні та семінарські заняття є активною та ефективною формою занять, що покликані активізувати процес мислення студентів шляхом безпосереднього залучення їх до самих занять, де закріплюються теоретичні знання, розвивається пізнавальна активність, самостійність. Самостійна робота під час проведення таких занять має бути домінуючою, оскільки вона є початковою та активною формою самоосвітньої діяльності. Такі заняття привчають майбутніх фахівців до самоосвіти та носять мотиваційний характер [38].

Необхідність переходу до особистісно-зорієнтованого навчання актуалізує проблеми застосування інтерактивних методів і технологій. Ці методи і технології використовуються як у лекційних, так і у практичних заняттях і базуються на активній взаємодії усіх учасників навчального процесу, що дозволяє зробити його більш ефективним.

Поняття «інтерактивний» у перекладі з англійської означає взаємодію. Тобто в основі інтерактивних методів і технологій навчання взаємодія викладача і студентів, студентів між собою. Ще інтерактивне навчання називають діалоговим. При проведенні практичних занять із застосуванням інтерактивних методів і технологій значно підвищується інтерес студентів до навчального матеріалу і роботи, яка виконується в рамках заняття,

розвиваються їх комунікативні уміння і навички, є можливість встановлювати емоційний контакт між учасниками заняття, студенти вчаться працювати у команді, взаємодіяти, співпрацювати [29].

Окрім того, при застосуванні інтерактивних методів можливо створювати певну атмосферу у групі, сприятливий мікроклімат, впливати на встановлення дружніх і робочих зв'язків майбутніх фахівців. Сутність інтерактивного навчання у тому, що відсутнє домінування когось одного як при виступі, чи підготовці завдання, так і однієї думки, точки зору. Це дає можливість кожному студенту відчувати себе рівноправним учасником, але й показати чи висловити свою оригінальну думку, своє враження і ставлення. Інтерактивні методи і технології розкривають більше можливостей розвитку суб'єктивної сфери майбутніх учителів початкових класів: самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю, самокоригуванню та ін. У підготовці та проведенні таких занять майбутні фахівці проявляють більше самостійності.

Важливо підкреслити, що інтерактивне, або діалогове навчання має значний потенціал у мотивуванні самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів. Так у процесі взаємодії з іншими учасниками заняття, студент може визначати свої недоліки, прогалини у знаннях, у нього може виникати бажання бути не гірше інших, а то, навіть, й краще інших, а це сприятиме виникненню потреби у самоосвіті та самовдосконаленні.

До різновидів практичних занять, що включають інтерактивні методи і є найбільш популярними, відносяться методи модерації. Сюди відносяться тренінги (виховання, навчання, тренування), а їх різновидами є: дискусії (групова, діалогова); ігрові технології (технології ситуативного моделювання) - навчальні, ділові, рольові, імітаційні ігри, драматизація.

Важливу роль відіграє метод креативності (креативного розв'язання проблем), який потрібний в практичній діяльності при проведенні пробних уроків та при плануванні та написанні планів-конспектів уроків. Цей метод дозволяє аналізувати ситуації, допомагає в формуванні навичок планування дій, очікуваних результатів. А також сприяє самоаналізу (рефлексії) виконаної

роботи, що є складовою самоосвітньої діяльності та є «джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання і необхідним інструментом мислення» [14]. Цьому майбутні вчителі початкових класів навчаються на практичних заняттях. Адже майбутній вчитель має розуміти важливість критичного самоаналізу та вміти досліджувати свою діяльність. Студент повинен розуміти, чого він досяг на пробному уроці і де припустився помилки, де були прогалини в набутих знаннях. Далі робить висновки і розробляє для себе подальші кроки подолання проблеми.

Тренінг як форма інтерактивного навчання спрямований на розвиток умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів. Проведення практичних занять у формі тренінгу дає можливість розвивати компетентності міжособистісного спілкування і професійної поведінки у спілкуванні. Окрім того, тренінг можна розглядати як метод створення умов для саморозкриття особистості й стимулювання її до самостійного пошуку шляхів самовдосконалення. Одним з таких шляхів може стати самоосвітня діяльність. Будь-який тренінг є формою комплексного використання інтерактивних технологій. Зокрема, Ю. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Такою діяльністю є і самоосвітня діяльність [43]. Тому доцільно проведення тренінгів з планування, організації, коригування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Одним з різновидів тренінгу є дискусія. В дослідженнях дискусія представлена і як метод, і як особлива технологія. Під час дискусій виникає альтернативність суджень та шляхів вирішення проблеми, можлива конструктивна критика. А це надає можливість розвивати такі важливі для майбутніх учителів початкових класів особистісні якості, як толерантність, повага до думок інших, культура спілкування. Також участь у дискусії часто приводить студента до самоаналізу, визначення себе і співставлення своїх знань, умінь, навичок з тим, що знають і можуть інші, а таке співставлення часто стимулює бажання удосконалювати себе, більше знати,

розвивати свої вміння і навички, оцінювати свої можливості. Таким чином, участь у дискусії може мотивувати студентів до самоосвітньої діяльності. Враховуючи можливості дискусії як форми практичного заняття, самоосвітня діяльність також може стати предметом обговорення і обміну думками й досвідом.

Різновидом дискусії є групова дискусія – інтерактивний метод навчання, що дозволяє не тільки виявити весь спектр думок учасників невеликої групи (5-6 осіб), а і знайти спільне (групове) рішення колективної проблеми. Серед підвидів групових дискусій – «круглий стіл», «симпозіум», «акваріум».

По суті «круглий стіл» є бесідою, у якій передбачено, що активні всі учасники і виступають на рівних умовах, висловлюючи, як правило власну думку з того чи іншого питання. Основна мета «круглого столу» - висвітлити проблему з різних боків, акцентувати увагу на найбільш гострих й дискусійних її моментах і визначити ставлення до цієї проблеми та пропозиції щодо шляхів її розв’язання від кожного з учасників. Як правило на обговорення за «круглим столом» виносяться проблеми загального характеру. Наприклад, можуть розглядатися такі проблеми «Шляхи реформування початкової школи в Україні», «Реалізація концепції національно-патріотичного виховання у системі початкової освіти». «Основні вимоги до компетентнісного розвитку учителя початкових класів» тощо. Участь у засіданнях за «круглим столом» передбачає попередню підготовку студентів з проблеми обговорення й наявність у них достатньо широкої ерудиції, що охоплює кілька галузей знань та необхідність ознайомлення з різними інформаційними джерелами, а це передбачає самостійну роботу і мотивує майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності.

«Симпозіум» є більш формалізованою, порівняно з «круглим столом», формою дискусії. Проблеми, які виносяться на обговорення симпозіуму, як правило, наукового характеру і такі що мають кілька загальновідомих трактувань чи підходів. Для участі у симпозіумі учасники мають підготуватися

самостійно й ознайомитися з кількома точками зору й підходами , які вже відомі й підібрати аргументи у підтримку обраних. Для цього студенти повинні не тільки самостійно опрацювати певну інформацію, а розширити свої знання, що часто стимулює самоосвіту майбутніх учителів.

Техніка «акваріуму» також є різновидом дискусії, яку можна застосовувати для обговорення проблем, що пов'язані з суперечливими поглядами, конфліктами, розбіжностями. Майбутні вчителі початкових класів при проведенні практичного заняття за технікою «акваріума» вчаться працювати в команді, проявляють свої командні та лідерські якості, виробляють спільну точку зору і відстоюють її у загальній дискусії. Така форма практичного заняття вимагає не тільки широкої обізнаності учасників, а прояву певних особистісних якостей, що сприяють усвідомленню своїх можливостей і визначенню своїх потреб у подальшій самоосвіті та самовдосконаленні (Додаток А).

У компетентнісному розвитку майбутніх учителів початкових класів значну роль відіграють ігрові технології (технології ситуативного моделювання) – ділові, рольові, імітаційні ігри, драматизація.

Ігрові технології значно інтенсифікують процес навчання й надають можливість пов'язувати теоретичний курс з практикою діяльності вчителя початкових класів. Програючи ті чи інші ситуації у грі, майбутні вчителі мають можливість відчути себе максимально наближеними до реальності. Ігрові технології виступають своєрідним тренажером реальних професійних і життєвих ситуацій й допомагають студентам набувати досвід прийняття рішень, виконання певних дій, побудові взаємин з дітьми, керівництвом, колегами, батьками дітей тощо.

Так, ділова гра дає можливість відтворити умови роботи в класі, участі у засіданні педагогічної ради, методичного об'єднання вчителів, що сприяє формуванню у майбутніх учителів початкових класів ділових якостей і розуміння себе як члена педагогічного колективу, людину, яка несе відповідальність за життя і здоров'я дітей, за якість їх навчання і виховання, за

реалізацію тих завдань, які поставлені нині перед школою. Це сприяє розвитку самооцінки майбутніх учителів, критичному ставленню до себе, до своїх якостей, знань і умінь, а отже стимулює бажання і потреби звернутися до самовдосконалення і самоосвіти [23].

На наш погляд, потенційні можливості практичних занять щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти можуть бути реалізовані за таких умов: практичне заняття має бути спрямованим на мотивацію студентів до самоосвітньої діяльності; у процесі його проведення викладач має активізувати суб'єктну сферу особистості, надавати рекомендації для роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

2.3. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти

Педагогічна практика є важливішою ланкою в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. Не менш важливою є педагогічна практика і для підготовки майбутнього учителя до самоосвітньої діяльності до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, яка виступає необхідною складовою його компетентнісного розвитку.

Практика розвиває педагогічну свідомість, професійну педагогічну культуру, сприяє розвитку творчого мислення, організаторських здібностей майбутнього вчителя початкових класів. Саме під час практики студент може зрозуміти, чи правильно він обрав для себе сферу діяльності. К. Ушинський писав, що методи викладання можна вивчити з книг або зі слів викладача, але набути навички застосування цих методів можливо тільки завдяки тривалій практичній діяльності.

Разом з тим, педагогічна практика у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сприяє формуванню у майбутніх учителів початкових класів готовності до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, тобто формуванню спрямованості на педагогічну самоосвіту, умінь самоосвітньої діяльності, навичок самостійного пошуку та опанування необхідною інформацією, стимулює вироблення рефлексивної позиції на всіх етапах роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. У зв'язку з цим необхідною і вирішальною умовою організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти є орієнтація студентів у процесі навчання на активну пізнавальну діяльність, творчість, самостійність, усвідомлення необхідності постійного оновлення своїх професійних знань, умінь та навичок, відкритість до змін.

У результаті педагогічної практики майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти повинна ствердитися потреба у самоосвітній діяльності як основі його професійної компетентності та подальшого професійного зростання.

Таким чином, при організації та проведенні педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти усі основні етапи практики мають бути зорієнтовані на формування у студентів таких елементів підготовленості майбутнього фахівця до свідомої самоосвіти:

1) стійкої мотивації до свідомої самоосвіти;

2) умінь самоосвітньої діяльності (визначення цілей і завдань самоосвіти, змісту та методів самоосвіти, пошуку інформаційних джерел, роботи з інформацією, використання інформації тощо);

3) рефлексивної позиції майбутнього учителя на усіх етапах самоосвітньої діяльності;

4) навичок коригування своєї професійної діяльності відповідно результатів самоосвіти й коригування напрямків самоосвітньої діяльності відповідно практичних потреб своєї професійної діяльності [57].

Умовно у процесі організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти можна виділити п’ять основних етапів, а саме: цільовий, організаційно-підготовчий, етап проведення навчальних і виховних заходів, аналітико - коригуючий, підсумковий.

Розглянемо детальніше можливості кожного з визначених етапів щодо їх впливу на формування означених елементів підготовленості майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності.

Так, на першому цільовому етапі педагогічної практики студентів у школі визначаються її основні цілі: формування професійно необхідних психолого-педагогічних компетенцій, умінь і навичок організації навчально-виховного процесу, розвиток педагогічних здібностей і оволодіння в процесі практики професійними якостями, вироблення особистісної готовності до професійної діяльності, постійної самоосвіти й самовдосконалення. Під час конкретизації цілей педагогічної практики у завданнях важливо відобразити й акцентувати увагу майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти. Зокрема основними завданнями педагогічної практики доцільно визначити наступні:

1. Підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти до реалізації освітніх програм і навчальних планів відповідно сучасних вимог та усвідомлення необхідності постійно підвищувати свій професійний рівень засобами самоосвіти та самовдосконалення.

2. Залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності педагога, формування у них умінь розробляти і застосовувати сучасні освітні технології; вибирати оптимальні стратегії викладання залежно від цілей навчання, рівня підготовки учнів; навичок використання інформаційних джерел, аналізу практики власної діяльності та визначення проблемних питань для вирішення яких доцільно завертатися до самоосвіти.

3. Встановлення і зміцнення зв’язку теоретичних знань з практичною педагогічною діяльністю, виявлення наступності і взаємозв’язків науково-

дослідного і навчального процесів, можливостей проведення власних наукових спостережень та використання їх результатів для подальшого планування і здійснення самоосвітньої діяльності.

4. Розвиток професійно - педагогічного мислення, вдосконалення системи цінностей, смислової та мотиваційної сфер особистості майбутнього вчителя початкових класів, а також його критичного ставлення до себе і своєї професійної компетентності та особистісних якостей, які потребують постійного розвитку та вдосконалення засобами самоосвіти і самовиховання.

5. Ознайомлення студентів із сучасним станом навчально-виховної роботи у початковій школі, з кращим педагогічним досвідом, вироблення у студентів творчого підходу до власної професійної діяльності, набуття ними досвіду рефлексивного ставлення до своєї праці, актуалізація у них потреб у самоосвіті та особистісному розвитку.

На другому організаційно-підготовчому етапі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти значна роль має відводитися актуалізації теоретичних знань практикантів з психолого-педагогічних наук, методик викладання окремих навчальних предметів, але важлива також актуалізація знань майбутніх учителів в умовах інклюзивної освіти з організації та здійснення самоосвітньої діяльності. Зокрема, знань та умінь щодо встановлення перед собою освітніх завдань, шляхів їх виконання, обсягів, джерел, організації, режиму навчальної роботи, розумного розподілу в часі видів навчальних робіт і порядку їх виконання, правильного підбору прийомів їх виконання, самоконтролю тощо. У рамках цього етапу педагогічної практики доцільно акцентувати увагу майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти на тому, що самостійна і самоосвітня діяльність, прагнення до безперервного пошуку нового, актуального знання, до грамотного здійснення інформаційних процесів (пошуку, зберігання, опрацювання, використання, поширення даних) визначає не тільки успішність проходження практики, а й особистісного зростання,

набуття професійної компетентності майбутнього педагога в умовах інклюзивної освіти [49].

Важливою складовою організаційно-підготовчого етапу педагогічної практики є попереднє ознайомлення майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти з організацією навчально-виховного процесу в школі, її традиціями, досвідом кращих педагогічних працівників, веденням шкільної документації, роботою з батьками тощо. Це дає можливість не тільки сформувати у майбутніх учителів в умовах інклюзивної освіти загальне уявлення про свою професію, а й сприяє розвитку педагогічної рефлексії.

Націленість на формування і розвиток педагогічної рефлексії відіграє важливу роль й на третьому етапі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти. На цьому етапі майбутній вчитель самостійно організовує і проводить навчальні та виховні заняття, набуває власного досвіду практичної педагогічної діяльності. Окрім того, майбутні вчителі початкових класів в умовах інклюзивної освіти демонструють наявні уміння самостійної та самоосвітньої діяльності, мотивацію і здатність до подальшої професійної самоосвіти та свою рефлексивну позицію. Педагогічна рефлексія на цьому етапі є важливим елементом стимулювання до самоосвіти майбутнього вчителя початкових класів, сприяє формуванню не тільки критичного погляду на діяльність інших людей, а й на свою власну діяльність. На даному етапі педагогічної практики особлива роль відводиться ситуативній рефлексії, яка виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінки» та забезпечує безпосередню включеність студента в конкретну педагогічну ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається. Вона сприяє формуванню здатності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти співвідносити власні дії з предметною ситуацією, а також координувати і контролювати елементи діяльності відповідно до конкретних умов. Це допомагає знаходити рішення у ситуаціях, які потребують миттєвого

розв’язання, а таких ситуацій у педагогічній діяльності переважна більшість [38].

Педагогічна діяльність є діяльністю творчою, професійна творчість майбутнього вчителя початкових класів розпочинається саме у період педагогічних практик. Коли він має можливість випробувати свої сили й самостійно приймати рішення у самих непередбачуваних ситуаціях. Але саме для творчого вирішення професійних завдань важливий процес осмислення і переосмислення студентом власної діяльності і досвіду, що є необхідною передумовою для формування творчого, інноваційного мислення, яке, у свою чергу, пов’язане з самоосвітою майбутнього фахівця.

На четвертому етапі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти проводиться аналіз навчальних і виховних заходів, які проводив студент. Це дуже важливий етап, оскільки аналіз практичної роботи студента, що проводиться під керівництвом викладача, спільно з іншими студентами, допомагає майбутньому вчителю визначити сильні і слабкі сторони своєї діяльності, усвідомити труднощі, що виникають в роботі, причини цих труднощів, знайти шляхи їх подолання.

Усвідомлення причин невдач і помилок сприятиме зверненню до самоосвіти і самовиховання майбутнього вчителя. Але слід підкреслити й важливість набуття умінь здійснювати самоаналіз та самооцінку результатів власної діяльності, а також аналізувати пробні уроки і заняття інших практикантів своєї групи. На цьому етапі особливо помітна роль ретроспективної рефлексії, яка служить для аналізу вже виконаної діяльності та подій, що мали місце в минулому. На її основі конкретизується уявлення майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти про себе, свої можливості та перспективи. Фактично складається бачення своїх майбутніх дій, роздуми про майбутню діяльність, про її хід, форми й методи, і головне – що для цього необхідно змінити у собі, розширити знання, вдосконалити певні вміння та особистісні якості, щоб забезпечити вибір

найбільш ефективних способів її здійснення, а також прогнозування можливих її результатів. У зв'язку з цим особливо цінними є можливості формування вмінь майбутніх учителів в умовах інклюзивної освіти коригування своєї діяльності, і не тільки виправлення помилок, а внесення змін, оновлення її форм, методів, змісту. Так само важливі й вміння коригувати свою самоосвіту з урахуванням отриманого досвіду професійної педагогічної діяльності під час практики.

На даному етапі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти також доцільно рекомендувати студентам певні напрями їх подальшої самостійної і самоосвітньої діяльності, наприклад, ознайомлення з новими нормативними документами стосовно початкової школи; вивчення навчальної та науково-методичної літератури; ознайомлення з новими досягненнями педагогіки, дитячої психології, анатомії, фізіології; вивчення нових програм і педагогічних (інноваційних) технологій; ознайомлення з передовою педагогічною практикою та досвідом кращих учителів в ракурсі інклюзивної освіти тощо.

П'ятий, підсумковий етап педагогічної практики має особливе значення для мотивування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти. На цьому етапі здійснюється оцінювання досягнень практикантів й визначаються основні завдання для подальшої роботи над собою в системі самоосвітньої діяльності.

Основні принципи практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки», спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Тема: Методологічна основа інклюзивної педагогіки.

Дидактична мета: перевірити рівень засвоєння студентів про сутність інклюзивної педагогіки, предмета, основних понять та категорій; поглибити

знання про міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки; навчити здійснювати аналіз базових понять інклюзивної педагогіки; формувати вміння розв’язувати педагогічні задачі, задані викладачем.

Компетентності: інклюзивна педагогіка; предмет і завдання інклюзивної педагогіки; методологічна основа інклюзивної педагогіки; міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки; діти з обмеженнями життєдіяльності, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, розвиток, формування і становлення особистості, соціально-педагогічна діяльність.

План заняття.

І. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень з теми заняття. Обговорення теоретичних положень.

Репродуктивний рівень:

1. Визначить етапи розвитку та становлення інклюзивної педагогіки як науки, її об’єкт і предмет.

2. Назвіть основні категорії інклюзивної педагогіки.

3. З’ясуйте місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних наук.

4. Розкрийте міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки.

5. Дайте визначення соціально-педагогічної діяльності як засобу інклюзивного навчання.

Творчий рівень: Обґрунтуйте необхідність вивчення інклюзивної педагогіки майбутніми вчителями загальноосвітніх шкіл. Підготуйте есе.

ІІ. Практична частина:

1. Перевірка виконання самостійно підготовлених завдань за різним рівнем підготовки.

2. Завдання для самоконтролю виконуються в зошитах для практичних занять.

3. Розділитися на дві групи і проаналізувати педагогічну задачу.

Методичні рекомендації: під час підготовки до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та

посібники. Виконання самостійної роботи проводити в зошитах для практичних робіт.

ІІІ. Підведення підсумків заняття.

1. За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2. Виходячи з того, що методологічну основу науки визначають сукупність філософських, загальнонаукових, конкретних і міждисциплінарних підходів і вихідних положень, категорій, уявлень, з позиції яких пояснюються й розкриваються педагогічні явища, охарактеризуйте методологічні основи інклюзивної педагогіки.

Визначить методологічну основу інклюзивної педагогіки.

Тема: Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти.

Дидактична мета: перевірити рівень засвоєння студентами сутності соціально-педагогічної діяльності, напрями та функції соціально педагогічної діяльності, соціально-педагогічну компетентність; розширити знання про соціально-педагогічну діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти; розкрити соціальну роль і функції вчителя, специфіку його діяльності, вимоги до нього з боку суспільства; формувати у студентів уміння розв’язувати педагогічні задачі.

Компетентності: методологічна основа соціально-педагогічної діяльності; соціально-педагогічна діяльність як засіб забезпечення інклюзивного навчання; напрями соціально-педагогічної діяльності; професійна компетентність учителя початкових класів з інклюзивної освіти.

План заняття.

І. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень з теми заняття. Обговорення теоретичних положень.

1. Поясніть сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в інклюзивній практиці.

2. Визначить закономірності, принципи, функції й напрями соціально педагогічної діяльності.

3. Схарактеризуйте соціально-педагогічну діяльність учителя з інклюзивної освіти.

4. Що таке професійна компетентність учителя початкових класів при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі?

II. Практична частина:

1. Перевірка виконання самостійно підготовлених завдань за різним рівнем.

2. Завдання для самоконтролю виконуються в зошитах для практичних занять.

3. Проаналізувати педагогічну задачу.

Методичні рекомендації: при підготовці до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники. Кожна команда розробляє дві соціально-педагогічні ситуації і пропонує їх розв’язання.

III. Підбиття підсумків заняття.

1. За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2. Визначити різницю між професійною компетентністю і професійною компетенцією.

3. У яких ролях виступає вчитель початкових класі при виконанні соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти? (при відповідях студентів використовуємо прийом «Мікрофон»).

4. Педагогічна діяльність потребує від учителя оперування комплексом особистісно значущих якостей, професійних знань, педагогічною технікою, системою здібностей до педагогічної діяльності, оскільки кожного дня, кожної хвилини перед педагогом постають безліч ситуацій, що потребують відповідного реагування, прийняття рішень тощо.

Які особистісно-фахові якості педагога, на Вашу думку, допоможуть йому успішно вирішувати педагогічні задачі? (застосовуємо методичний прийом «Ланцюжок»).

5. Студенти-практиканти, відвідуючи уроки досвідченого вчителя, були вражені глибиною його знань, професійною майстерністю. На питання студентів, як учитель досягнув такого рівня, він відповів, що має власну багату бібліотеку, давно виписує методичні журнали, вивчає передовий педагогічний досвід, весь час оновлює конспекти уроків. Які висновки слід зробити майбутнім учителям? (застосовуємо методичний прийом «Дощик»).

Отже, відповідно до контекстного навчання, спілкування між студентами відбувалося в парній, груповій та спільній формах. Означені форми організації навчальної діяльності студентів активізують їх діяльність.

А також, слід зазначити, що педагогічна практика майбутніх учителів початкових класів у комплексі з навчальними дисциплінами сприяє визначенню напрямів і перспектив професійного становлення майбутнього фахівця та його зростання як професіонала в майбутньому, зміцненню адекватної професійної самооцінки, формуванню особистості майбутнього педагога в професії, усвідомленню необхідності неперервної освіти та самоосвітньої діяльності як важливішої складової його професійної компетентності упродовж усієї кар’єри [59].

2.4. Самостійна робота майбутнього вчителя початкових класів

Унаслідок розширення обсягів інформації, яка потрібна вчителеві для роботи у сучасній школі, скорочується число аудиторних занять, зростає частина матеріалу, що вивчається студентами самостійно. Навчальними планами визначений загальний обсяг годин, що пропонується для вивчення того або іншого навчального курсу й у ньому простежується тенденція до збільшення частки самостійної роботи студентів. А це обумовлює необхідність використання нових дидактичних підходів для глибокого освоєння навчального матеріалу, перегляду навчально-методичної документації, розробки принципово нової навчально-методичної літератури.

Самостійна робота студентів як форма організації навчального процесу стала мало не основною не лише для заочного та дистанційного, але й для стаціонарного навчання. На думку вчених (М. Басова, М. Буланова-Топоркова, В. Загвязинський), саме самостійна робота студентів формує «готовність до самоосвіти, створює базу безперервної освіти (освіти упродовж життя), можливість підвищувати свою кваліфікацію, а якщо потрібно, переучуватися, бути свідомим і активним громадянином і творцем» [51]. Науковці та методисти дають різні визначення самостійної роботи. В. Загвязинський розглядає самостійну роботу як «діяльність студентів по засвоєнню знань і вмінь, що протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча й спрямовується ним» [51].

М. Гарунов, П. Підкасистий і Л. Фрідман вважають, що самостійна робота студентів є засобом організації навчального і наукового пізнання студентів, що виступає у своїй двоєдиній якості:

1) як заданий викладачем, посібником або навчальною програмою об’єкт діяльності;

2) як форма прояву студентом певного способу діяльності по виконанню відповідного навчального завдання, що приводить його до одержання нового завдання, або поглиблення наявного [12].

Діяльнісний характер самостійної роботи відзначає І. Зимня. У діяльнісному визначенні самостійна робота розглядається авторкою як така, що організовується тим, кого навчають «…у силу його внутрішніх пізнавальних мотивів, у найбільш зручний, раціональний, з його погляду, час, контрольований ним самим у процесі та за результатом діяльності на основі опосередкованого системного керування нею з боку викладача (навчальної програми, дисплейної техніки)» [58].

На наш погляд, самостійна робота студентів є найважливішою формою організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, що виконується як без особистої участі, але під загальним керівництвом викладача, так і в процесі задоволення власних пізнавальних і професійних потреб за

особистою ініціативою та в ході самоорганізації. Тобто, вона має подвійний характер. А це забезпечує їй більші можливості діалогового навчання, навчання у процесі спілкування. При застосуванні даної форми організації навчального процесу проявляються й розвиваються такі необхідні сучасному вчителеві початкових класів особистісні якості як: активність, ініціативність, відповідальність за хід і результати діяльності, комунікативність тощо.

Значною мірою самостійна робота зумовлена мотивацією, цілеспрямованістю, самоорганізованістю та самоконтролем студентів. Підкреслимо, що це елементи, які притаманні й механізму самоосвітньої діяльності. Втім, у першу чергу, самостійна робота спрямована на формування самостійності не тільки як сукупності вмінь і навичок, але і як риси характеру, що відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного вчителя. Самостійність у сучасних умовах трактується як одна з провідних якостей особистості, що виявляється в умінні ставити перед собою певні цілі, домагатися їх досягнення власними силами, як здатність особистості до ініціативної діяльності.

Самостійність означає необхідність відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо та ініціативно не тільки у звичних умовах, але й у нових умовах, що вимагає прийняття нестандартних рішень. Необхідність стимулювання активності та самостійності студентів відзначають В. Каширін і В. Сластьонін. На думку вчених, самостійність припускає впевненість у своїх силах, критичність розуму, наполегливість у досягненні поставленої мети, здатність відчути відповідальність за свої вчинки [17].

На думку І. Жадленко, показниками наявності пізнавальної самостійності є наступні: уміння студентів самостійно добувати нові знання з різних джерел і здобувати нові вміння й навички як шляхом заучування, так і шляхом самостійного дослідження й відкриття; уміння використовувати набуті знання, уміння й навички для подальшої самоосвіти; уміння застосовувати їх у

практичній діяльності для рішення професійних і будь-яких життєвих проблем [31].

Через регулярне виконання самостійних робіт студент досягає актуального рівня самостійності. Під таким рівнем розуміють володіння студентом відповідними вміннями, що характеризують у цілому усвідомленість мети навчання і траєкторію активності суб'єкта у відхиленні від формального зразка як кількість заздалегідь передбачених цілеспрямованих дій, а також обсяг, глибину, повноту й стійкість прояву цих вмінь. А особливістю методики навчання у вищій школі, на думку С. Архангельського, є «навчання студентів методам самостійного пізнання й науково обґрунтованої дії» [6].

Основним завданням самостійної роботи, на думку С. Архангельського, є вміння здобувати наукові знання шляхом особистих пошуків і активного інтересу до набуття цих знань. Самостійна робота студентів має завданням також формування інтересу й смаку до творчої навчальної, наукової і практичної роботи. Головний зміст самостійної роботи, за твердженням С. Архангельського, полягає в тому, щоб навчитися проникати у сутність предмета вивчення, встановлювати зв'язки й відносини різних галузей науки і техніки, уміти аналізувати різні складові тієї або іншої галузі знань та робити власні обґрунтовані узагальнення й висновки.

Важливо підкреслити, що самостійна робота призначена не лише для оволодіння кожною окремою дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи у діяльності та самоосвіти як такій. Це, з нашого погляду, є центром сучасного розуміння самостійної роботи майбутнього вчителя, і особливо, учителя початкових класів. Виконуючи певний вид роботи самостійно, студент набуває здатність брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати поточні проблеми, що виникають у процесі роботи, знаходити конструктивні моделі діяльності, вихід із кризових ситуацій.

Чітке планування має забезпечувати успішну самостійну роботу студентів. Спонтанність звернення до самостійної роботи, як би вона не називалася (натхнення, осяяння, прозріння тощо) може діяти лише частково,

хоча й досить ефективно. В основу ж систематичної самостійної роботи студентів повинні бути покладені типові й робочі програми дисциплін, навчальні плани, розклад занять, а також нормативи годин по визначенню обсягів самостійної роботи.

На думку В. Засенко, при реалізації багаторівневої системи вищої професійної освіти на самостійну роботу варто перенести вимоги кваліфікаційних характеристик, тобто самостійна робота майбутнього вчителя має будуватися в основному на його навчальній діяльності [32].

Основою самостійної роботи є науково-теоретичний курс і комплекс знань, які отримані майбутнім учителем початкових класів у процесі його засвоєння. Для того, щоб студент у процесі освоєння програми спеціальності зміг правильно організувати свою самостійну роботу, викладачеві необхідно заздалегідь забезпечити її ефективне виконання. У цьому випадку студент залучений у пізнавальну діяльність, що направляється викладачем. На думку В. Загвязинського, «…перед викладачем кожної навчальної дисципліни у ВНЗ постає завдання, максимально використовуючи особливості предмета, допомогти студентові найефективніше організувати свою навчально-пізнавальну діяльність, раціонально планувати та здійснювати самостійну роботу, а також забезпечувати формування загальних умінь і навичок самостійної діяльності» [51].

До організації самостійної роботи студентів нині висуваються такі основні вимоги: усвідомлення та чітке уявлення про мету навчального завдання; поєднання складності та доступності виконання; обов’язковість педагогічних і методичних порад щодо виконання самостійного завдання, які мають містити алгоритм цього виконання, вчасно перевірятися й коригуватися. Для викладача попередня побудова системи самостійної роботи студентів, залежно від її видів, є однією з найголовніших умов результативності викладання. З урахуванням цілей йому необхідно здійснювати відбір навчальної інформації та засобів педагогічної комунікації, а саме: підручників, посібників, технічних засобів навчання, комп’ютерних програм тощо. Під час

розподілу завдань самостійної роботи, студенти одержують від викладача інструкції з їхнього виконання, методичні вказівки, список необхідної літератури.

Самостійна робота студентів повинна систематично контролюватися викладачем. Особливу увагу важливо приділяти її індивідуалізації. Це обов'язкова умова розробки індивідуальних завдань для студентів, оскільки потрібно виходити з унікальності особистісних, зокрема, інтелектуальних якостей студентів. При виконанні завдань самостійної роботи викладач також має допомагати студентам переборювати чи компенсувати недоліки характеру, знаходити індивідуальний підхід до студентів з різним рівнем навчальної підготовки й різними особистісними якостями.

Як позитивне слід відзначити практику складання у вищих навчальних закладах графіків самостійної роботи студентів на семестр із додатком семестрових навчальних планів і навчальних програм. Такі графіки стимулюють, організовують, змушують і вчать майбутніх учителів початкових класів раціонально використовувати час. Для досягнення оптимальності самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, яка є, як ми зазначали, специфічною, необхідно виходити з наявного рівня самостійності студентів і вимог до рівня самостійності випускників. Це методична площина, яка ще не розроблялася в педагогічній практиці, і тому ми вважаємо її важливою.

Слід зазначити, що для майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, студента, молодої людини, яка починає свій професійний шлях, важливим є відчуття впевненості у професійній діяльності, вміння адаптуватись до конкретних умов, реформ та змін у педагогічній сфері та суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати свою здатність до самоосвіти. Існування таких потреб вимагає пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу, які дозволили б їм: досягти високого рівня знань, вмінь та навичок самостійно набувати і застосовувати їх на практиці; розвивати себе як творчу особистість, здатну до ефективної

самостійної професійної діяльності; розвивати навички критичного, логічного, аналітичного мислення, пізнавальної та дослідницької діяльності; розвивати комунікаційну компетентність із застосуванням сучасних засобів, в тому числі ІКТ.

Саме тому, доцільно розглянути такі педагогічні технології, що допомагають у самостійній роботі та самоосвіті і спонукають майбутніх педагогів до активної самостійної діяльності.

Сьогодні в теорії і практиці педагогічної освіти накопичено значний досвід, на основі пошуку шляхів удосконалення навчального процесу, який охоплює проблеми використання інтерактивного навчання у навчально-виховному процесі. Організаційним формам інтерактивного навчання присвячені роботи В. Засенко, А. Колупаєва [44; 45] та інші.

Серед низки існуючих нових педагогічних технологій слід зупинитись на таких, що, на наш погляд мають високий потенціал розвитку вмінь та навичок самостійної роботи і набули особливого поширення серед педагогічної спільноти, яка прагне активно навчатись та розвиватись.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано стан наукового розроблення проблеми. У першому розділі представлено результати аналізу нормативно законодавчих документів та науково-педагогічної літератури щодо особливостей упровадження інклюзивної освіти в Україні й інших державах. Актуалізовано значення інклюзивного компонента серед напрямів освітньої політики України з огляду на освітню євроінтеграцію. На підставі аналізу вітчизняних регуляторних документів зроблено висновок щодо формування в сучасній освітній політиці України інклюзивного складника внаслідок ствердження ідеології рівності прав і можливостей усіх громадян на освітньо-політичному рівні та в результаті плідної взаємодії з відповідними міжнародними організаціями.

2. Аналіз закордонних систем інклюзивної освіти довів, що обов'язковою базою для її запровадження та функціонування є система законодавчих актів, котрі декларують необхідні права і свободи та містять механізми їх забезпечення; крім того, освітні системи різних країн повинні мати чітку концепцію й стратегію реалізації інклюзивної освіти, включаючи систему підготовки кадрів та відповідний науково-методичний супровід.

3. Уточнено сучасне розуміння сутності понять «інклюзія», «інклюзивна освіта». Якщо інклюзія – це комплексне утворення, що реалізується через освітній і соціальний компоненти, то інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, спрямована на забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту та навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

4. Визначено та обґрунтовано професійні компетентності майбутніх вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

5. З'ясовано, що основними формами підготовки майбутніх вчителів початкової освіти є: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Доведено, що при реалізації основних функцій лекції (освітньої, навчальної, виховної,

розвивальної, організуючої, мотивувальної, гедоністичної) утворюються можливості мотивування та заохочення майбутніх учителів початкових класів до формування компетентностей інклюзивної освіти

6. Проведене дослідження не вичерпує розв’язання всього спектру проблем, що пов’язані з підготовкою майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання. Продовжити науковий пошук можливо у таких напрямах: розвиток самоосвітньої компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, інновації у галузі педагогічних технологій, що спрямовані на самоосвіту майбутніх учителів в умовах інклюзивного навчання; розробка моделей психолого-педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксьонова О. П., Маякова І. В. Методика уроку фізичної культури в інклюзивному класі Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект : матеріали ІІ всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 05 грудня 2019 р. Запоріжжя, 2019. URL: https://drive.google.com/file/d/1XjSlAo1ROGoeao-W2efZOjJu1Xy_BPRt/view.
2. Аріщенко А. С. Стан розробленості проблеми інклюзивного навчання в Україні та США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 47 (100). С. 56-6.
3. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.
4. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 38 с.
5. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. *Інклюзивна освіта* : наук.-метод. журнал. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. Вип. 1. С. 18-23.
6. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров’я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
7. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2009. 90 с.
8. Булда А., Мухіна Г. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасного вчителя для нової української школи. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 5-6 квіт. 2017 р.). Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. С. 39-41. URL: http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/21011/1/39-41.pdf.

9. Вавіна Л. В., Висоцька А. М., Засенко В. В. Український дефектологічний словник. Київ : Милосердя України, 2001. 211 с.
10. Василенко Н. В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Тернопіль, 2015. № 1. С. 3-9.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
12. Вербенець А. А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2016. Вип. 51 (104). С. 90–98.
13. Вербенець А. А., Дороніна Т. О. Освітня політика Республіки Мальта: пріоритетні напрями розвитку інклюзивного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2018. Вип. 61 (114). С. 153-158.
14. Власова О. А. Тьюторство в инклюзивном образовательном пространстве Франции: проблемы и перспективы (2003–2014). *Современная зарубежная психология*. 2015. Т. 4, № 2. С. 28-39.
15. Вольская О. В., Флотская Н. Ю., Буланова С. Ю., Усова З. М. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17065.
16. Голованова Т. П. Теоретичні засади професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи. В*існик Запорізького національного університету.Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2018. № 1 (30). С. 61- 67.
17. Голованова Т. П. Толерантність і педагогіка: історико-теоретичний аспект. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет. 2018. № 2 (31). С. 21-24. URL: http://visnykznu.org/issues/2018/2018-ped-2/6.pdf.

18. Голованова Т. П. Інклюзивна освіта як актуальна проблема сьогодення. *Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект* : матеріали ІІ всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 05 грудня 2019 р. Запоріжжя, 2019. URL: https://inklusiakonferencezoippo2019.blogspot.com/p/blog-page_13.html.
19. Гриньова М., Калініченко І. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Рідна школа*. 2018. № 5-8. С. 39-43.
20. Гюнваль П. Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех». *Дефектология*. 2006. № 2. С. 73-79.
21. Давиденко Г. Ретроспективний аналіз упровадження інклюзивної освіти в Німеччині. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 333-338.
22. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
23. Давиденко Г. В. Умови впровадження інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу (психолого-ментальний, організаційний та соціальний аспекти) : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 102 с.
24. Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
25. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.
26. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
27. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
28. Дятленко Н., Софій Н., Мартинчук О. Асистент вчителя в інклюзивному класі : навч. посіб. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 250 с.

29. Дятленко Н. М. Індекс інклюзії як інноваційна управлінська технологія. *Наукові підходи в управлінні навчальними закладами*. 2015. С. 135-139. URL: http://eprints.zu.edu.ua/ 17436/1/Дятленко.pdf
30. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 70-74.
31. Жадленко І. Компетентісний підхід щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 301-304.
32. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)* : матеріали міжнар. конф. Київ : Наук. світ, 2004. С. 26-30.
33. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Київ : Науковий світ, 2009. Вип. 6. С. 33-39.
34. Зарин А. П. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия и проблеммы підготовки. *Вестник Герценовского университета*. 2010. № 1. С. 128-132.
35. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01, Тернопіль, 2013. 17 с.
36. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : польсько-український журнал. Київ : AJD, 2006. VIII. С. 105-115.
37. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман та ін. Київ : СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 296 с.
38. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати : соціально-освітня програма підтримки дітей з особливими

освітніми потребами, започаткована благодійним фондом П. Порошенка. URL: http://kubg.edu.ua/prouniversitet/news/podiji/3958-spetsializovanyi-treninhdlia-pratsivnykiv-osvitnoi-sfery-inkliuzyvna-osvita-riven-svidomosti-natsii-dosvid -perspektyvy-rezultaty.html. (дата звернення: 15.06.2017).

39. Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України : монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця : ТОВ «Нілан- ЛТД», 2015. 140 с.
40. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків : навчально-методичний посібник / укл. Т. В. Логвін. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.
41. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2015. 40 с.
42. Кобрій О. Моделювання професійної підготовки педагога у вищих навчальних закладах. *Людинознавчі студії. Педагогіка.* 2016. Вип. 3/35. С. 145-152.
43. Козич І. В., Шевченко Н. Ф. Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти як наукова проблема. *Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект* : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 05 грудня 2019 р. Запоріжжя, 2019. URL: https://drive.google.com/file/d/1ZffNwhDrsyDo4_KxbphZ3ncdGZxzs0kf/view.
44. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2010. 96 с. URL: http://education-inclusive.com/wp-content/docs/Putivnyk-dlya-pedagogiv.pdf.
45. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи*. 2011. № 10 (634). С. 20-25.
46. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2012. № 2. С. 226-231.

47. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. 2000. Вип. 2. С. 153-161.
48. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz. pdf.
49. Паровишник О. В. Забезпечення прав інвалідів в Україні: теоретичні і практичні засади адміністративно-правового регулювання : монографія. Харків : Право, 2016. 264 с.
50. Пономаренко О.В. Досвід Запорізького національного університету з впровадження інклюзивної освіти *Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект* : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 05 грудня 2019 р. Запоріжжя, 2019. URL: https://inklusiakonferencezoippo2019.blogspot.com/p/blog-page_13.html.
51. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
52. Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю : Указ Президента України від 03.12.2015 р., № 678. URL : https://www.president.gov.ua/documents/6782015-19605 (дата звернення: 12.03.2017).
53. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : постанова Кабінету Міністрів України від 01.10.2010 р., № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189. (дата звернення: 15.05.2016).
54. Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі : наказ Міністерства освіти і науки України від 31.12.2015 р., № 1436. URL: http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1436729-15/sp:side:max25.
55. Про затвердження плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.06.2013 р., № 768. URL: http://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=79.

56. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р., № 872. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011%D0%BF. (дата звернення: 15.05.2016).
57. Про затвердження Примірного переліку корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних закладів освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.03.2018 р., № 271. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-pereliku-korekcijnih-zasobiv-navchannya-ta-reabilitacijnogo-obladnannya-dlya-specialnih-zakladiv-osviti.
58. Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженим фізичними можливостями» : указ Президента України від 19.05.2011 р., № 588/2011. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/588/2011.
59. Про освіту : Закону України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 09.08.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
60. Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів : постанова Кабінету Міністрів України від 12.10.2000 р., № 1545. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-п (дата звернення: 15.05.2016).
61. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації. Інклюзивна освіта : зб. матеріалів канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2013. URL: http://osvitayahotin.org.ua/images/Knuga3.pdf (дата звернення: 15.02.2018).
62. Шевців З. М. Практичні заняття як умова формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2016. № 10 (64). С. 290-301
63. Шевців З. М. Практика як умова формування соціальнопедагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної

загальноосвітньої школи. *Народна освіта*. 2017. Вип. № 1 (31). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4406.

64. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.
65. Berhanu G. Inclusive Education in Sweden: Responses, *Challenges and Prospects. International Journal of Special Education*. 2011. Vol. 26, № 2. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937181.pdf (дата звернення: 15.11.2019).
66. Corbet J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Educaition*. 1999. Vol. 3. P. 53-61. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183 (дата звернення: 17.08.2018).
67. Glossary of Special Education Terms. / prepared by Dr. Joy J. Rogers. URL: http://www.disabilityrights.org/glossary.htm.
68. Jennifer Kurth1 and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting. *The Journal of Special Education* 2009. № 44 (3) 146–160 URL: http://sed.sagepub.com/content/44/3/146 (дата звернення: 05.08.2019).
69. Pfahl L., Powell J. Subversive Status: Disability Studies in Germany, Austria, and Switzerland *Disability Studies Quarterly: a multidisciplinary and international journal*. 2014. Vol 34, № 2. URL : http://dsq-sds.org/ article/view/4256/3596 (дата звернення: 22.11.2017)
70. Policy Guidelines on Inclusion in Education. 2009. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf (дата звернення 15.04.2017).
71. Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. *Rehabilitation Psychology*. 2010. Vol. 55, Iss. 2. P. 139-150. URL: https://psycnet.apa.org/record/2010-09922-004.
72. Schuman H. Segregation, Inclusion and the Transition to Adulthood for Students with a Visual Impairment. *Inclusive Education: Practice and Perspectives* : 5th international Scientific Conference (Bakoe, Azerbaijan, 14-15th October 2011).

URL: http://www.collectief-inclusief.nl/media/pdf-files/knowledge/inclusion-visual-impairment.pdf (дата звернення: 22.07.2019).

73. Special Education Interim Act (ISOVSO) Netherlands: World Data on Education. 7th edition. 2010. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf (дата звернення: 22.11.2019).

Додаток А

Заняття

«Квік-настрій» «Наша мотивація»

Мета: формування у майбутніх корекційних педагогів позитивного ставлення до інклюзивної освіти, розуміння соціального значення своєї роботи в умовах інклюзії.

Хід роботи: експериментатор пропонує студентам стати в коло і доповнити фразу «Я пишаюся собою, як професіоналом, за те ...». Під час виконання цього завдання необхідно створити атмосферу допомоги, яка стимулює студентів до активної діяльності.

Після того як кожен учасник виступить, проводиться групова дискусія. Питання для дискусії можуть бути наступними: 1. Чи важливо знати, що ти можеш добре робити в умовах інклюзивного освітнього простору, а чого не можеш? 2. Чи треба процвітати в усьому? Чому? 3. Якими способами інші можуть спонукати тебе до самовдосконалення в професійному плані? Якими способами ти можеш зробити це сам?

Після дискусії експериментатор просить студентів по черзі проговорити приклади конкретних фактів з їх досвіду організації інклюзії. Можна поставити запитання типу: «Можна було б розповісти про те, як діти з нормою ставляться до дітей з особливими освітніми потребами...» тощо.

«Сторітелінг»

Мета: активізація творчого потенціалу студентів для формування стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Хід роботи: кожен студент на технічному засобі навчання (ноутбук, телефон, планшет тощо) продовжує розповідь: Педагог працює в умовах інклюзії і йому це подобається, оскільки….

Студенти обмінюються відповідями через мережу інтернет, ознайомлюються з кожною і обговорюють їх. Обговорення їх спочатку в парах,

потім у групах, далі – колективне обговорення. Експериментатор коментує історії, доповнює їх. Далі експериментатор пропонує скласти колективну казку про чарівника-корекційного педагога і створити на основі її мультфільм.

Рекламна акція «Технології навчання як основа освітньо-виховного процесу».

Експериментатор наголошує на тому, що особистість педагога відіграє важливу роль в організації інклюзивного навчання. Пропонує дати характеристику особистості педагога, здатного працювати в умовах інклюзії за алгоритмом: зовнішній вигляд; внутрішній стан; сформовані компетентності (робота в групах).

Далі експериментатор пропонує студентам у групах створити «макет» (за допомогою технічних засобів навчання) особистості фахівця, здатного ефективно працювати в умовах інклюзивного освітнього простору та презентувати його у вигляді рекламного ролика, який показує наскільки цікаво бути фахівцем в інклюзивному освітньому просторі.

Методика «Карусель»

Експериментатор пропонує кожній мікрогрупі обрати компонент розвитку особистості дитини (навчання, виховання, корекція), визначити напрямки її діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Через три хвилини за годинниковою стрілкою студенти передають свої аркуші іншій групі. Вони допишуть свої міркування, далі – передають знову іншим групам, вони дописують свої думки і знову передають аркуші. Отримавши свої завдання, представники груп звітують про виконання цього завдання .

Коучінг «Організаційна структура уроку в інклюзивному класі» (за методом Діснея).

Мета: структуризація знань, умінь та навичок студентів щодо планування навчальної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Очікувані результати: формування вміння розробляти різноманітні види планів (узгоджене та індивідуалізоване планування), які можна використати в навчально-виховному процесі інклюзивної школи.

Обладнання: аркуші паперу, олівці, презентації.

Хід заняття: Експериментатор розподіляє студентів на три групи: мрійники, реалісти, критики.

Завдання до блоку І «Варіативне індивідуалізоване планування» (група «мрійників»): на основі вже розроблених планів для 1 класу (на місяць) для дітей з нормотиповим розвитком та для дітей з розумовою відсталістю скласти плани окремо – для всього класу і для дитини з особливими освітніми потребами. Після відведеного часу (15 хвилин) передаємо свої плани групі «реалістів» для обговорення, виправлення помилок та передачі групі «критиків». «Критики» мають розкритикувати ці плани, визначити, їх місце в інклюзивному освітньому просторі.

Завдання до блоку ІІ «Узгоджене планування»: на основі вже розроблених планів для 1 класу (на місяць) для дітей з нормотиповим розвитком та для дітей з розумовою відсталістю скласти план для класу і дітей з особливими освітніми потребами. Після відведеного часу (15 хвилин) передаємо свої плани групі «реалістів» для обговорення, виправлення помилок та передачі групі «критиків». «Критики» мають розкритикувати ці плани, визначити, їх місце в інклюзивному освітньому просторі.

Під час виконання цього завдання експериментатор направляє та коментує роботу кожної групи, виконуючи роль коуча, але не дає прямих підказок.

Студенти розробили загальний план з включенням у нього блоків завдань для кожної дитини з особливими освітніми потребами, проаналізували тематику уроків, особливості підбору завдань для дітей з особливими освітніми потребами. Зробили висновок, що кожен етап заняття необхідно фіксувати, орієнтуючи учнів на те, що вони вже зробили і що їм належить ще зробити. Підведення підсумків стає своєрідним стимулом, що спонукає учня до включення у подальшу роботу. Особливо цей аспект важливий для дитини з особливими освітніми потребами.