

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СИДОРІВ СЕРГІЙ МИРОСЛАВОВИЧ

УДК 376.091.21:378:37.011.3-051]:373.3(477)(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ**

Спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ С. М. Сидорів

Науковий керівник: Будник Олена Богданівна, доктор педагогічних наук, професор

Івано-Франківськ – 2025

АНОТАЦІЯ

Сидорів С. М. Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України. - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). - Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 2025.

У роботі обґрунтовано актуальність теми підготовки майбутніх учителів до створення інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі, що зумовлена: суспільною вимогою до якості надання освітніх послуг для всіх учнів, в тому числі в умовах війни, з урахуванням освітньої політики України щодо безбар'єрності та рівності; необхідністю впровадження інновацій в інклюзивному навчанні молодших школярів і недостатнім науково-методичним забезпеченням цієї проблематики в теорії та практиці; потребою у підготовці сучасного вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та відсутністю ефективного наукового й методичного інструментарію цієї підготовки в системі ЗВО. Тому дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню, розробленню, упровадженню та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що: *вперше здійснено*: авторське представлення аналізу вітчизняної і зарубіжної теорії і практики підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС у руслі сучасних викликів і реформи НУШ, *висвітлено* структуру готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, безбар'єрно-комунікативний та оцінно-рефлексивний компоненти); *розроблено* критерії (мотиваційний, пізнавально-процесуальний, комунікативний і рефлексивний) та схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі (високий, достатній, середній

і низький); *теоретично обґрунтовано* структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі, що містить три основні блоки (цільовий, організаційно-методичний і діагностично-результативний) та *виокремлено* педагогічні умови її впровадження у ЗВО (забезпечення доступності освітнього середовища ЗВО; інтегрування змісту та методичного інструментарію освітніх компонент для підвищення інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти; посилення індивідуалізації навчання майбутніх учителів початкових класів (персоналізоване навчання) з використанням кращих інклюзивних практик; налагодження педагогічного партнерства (вчителів, батьків, дітей, громади) в освітньому середовищі); *уточнено* сутність базових понять з теми дослідження («підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації інклюзивного освітнього середовища», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до створення ІОС», «інклюзивна компетентність», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «педагогіка толерантності»); *удосконалено* зміст, форми організації, методи й технології підготовки майбутніх учителів до створення ІОС в сучасній початковій школі; *набули подальшого розвитку* наукові положення щодо вдосконалення теорії та методики підготовки майбутніх учителів до окресленого виду діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у реалізації структурно-функціональної моделі підготовки педагогів до організації ІОС, впровадженні в освітній процес ЗВО відповідних змісту, форм організації, методів і технологій, а також дослідницько-експериментальній перевірці виокремлених положень дисертаційної роботи; виявленні і врахуванні рівня сформованості досліджуваної готовності здобувачів ЗВО у процесі їх професійної підготовки.

Методичний концепт дисертаційної роботи становить також використання запропонованого автором методичного забезпечення для формування професійної готовності здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта до створення ІОС в НУШ. Впроваджено в освітній процес ЗВО авторські методичні посібники (рекомендації), зокрема «Творимо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі» (2025), «English literature for children in inclusive learning

environment» (2025), «Навчальний курикулум з інклюзивної освіти» (ред.) (2020), «Сходинки інклюзії» (ред.) (2019) та інші, що уможливило підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів у сфері створення інклюзивного освітнього середовища. Організовано й проведено низку тренінгів, семінарів (вебінарів) для педагогічних працівників з теми дослідження.

У вступі окреслено актуальність теми дисертації, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів.

У першому розділі представлено теоретичні і методологічні засади дослідження – здійснено аналіз наукової літератури, вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в ПШ України; схарактеризовано сутність базових понять з теми дослідження. Окреслено філософські засади створення ІОС в початковій школі, що знайшли своє відображення у запропонованій моделі. Орієнтирами у роботі слугували такі методологічні підходи до організації інклюзивного освітнього середовища: *компетентнісний підхід* щодо професійної підготовки вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному класі; *особистісно-діяльнісний підхід* у навчанні й розвитку учнів з ООП, а також у формуванні готовності здобувачів освіти до роботи з ними; *міждисциплінарний підхід* – інтегрування різних навчальних дисциплін у підготовці учителя у ЗВО, *аксіологічний підхід*, що передбачає визнання пріоритетних цінностей в інклюзивній освіті; *системний підхід*, який уможливив проектування професійної підготовки майбутніх учителів до визначеного виду діяльності як цілісної педагогічної системи.

У другому розділі визначено рівень готовності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до організації інклюзивного освітнього середовища, у результаті аналізу виявлено деякі прогалини в їхніх теоретичних знаннях і практичних уміннях, необхідних для роботи з учнями з ООП. Подано структурно-функціональну модель підготовки майбутнього вчителя до організації ІОС в сучасній початковій школі України, що містить цільове, організаційно-методичне

та діагностично-результативне наповнення та було предметом ретельної перевірки в освітній практиці роботи ЗВО. Виокремлено педагогічні умови, здатні забезпечити ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя.

У третьому розділі дисертації представлено програму дослідно-експериментальної роботи, зокрема етапи та умови проведення педагогічного експерименту, методи діагностування рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до окресленого виду професійної діяльності. Експериментальна перевірка запропонованої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації ІОС здійснювалася за чотирма компонентами (мотиваційний, пізнавально-процесуальний, комунікативний і рефлексивний), а також визначено рівень їх готовності в цілому. Подано результати роботи в контрольних та експериментальних групах на етапах констатувального та формувального експерименту. В обох групах у процесі експерименту здійснювалися діагностичні процедури, спрямовані на вивчення стану та якісних змін у рівнях сформованості в майбутніх учителів готовності до організації ІОС в сучасній початковій школі. Для оцінки достовірності цього стану та виявлених змін застосовано статистичний λ критерій Колмогорова-Смирнова. Результати експерименту (позитивна динаміка за обраними показниками готовності) засвідчили дієвість запропонованої моделі, зокрема доведено підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС, що засвідчує ефективність розробленого навчально-методичного забезпечення.

Напрацьовані матеріали з теоретичного аналізу та результати експериментального дослідження сприяють подальшому розвитку окресленої теми та визначають перспективи вдосконалення освітнього процесу в закладах освіти різних типів. Наукові результати можуть бути використані для створення нових освітніх програм з підготовки педагогів, удосконалення навчально-методичних матеріалів для підготовки вчителів до роботи з дітьми з ООП. Отримані дані можуть стати основою для вдосконалення теоретичних і практичних аспектів професійної освіти, що буде корисним для науковців, викладачів закладів вищої (передвищої) освіти, аспірантів, здобувачів вищої освіти, а також розробників

навчальних тренінгів, спрямованих на оптимізацію ІОС та ефективну взаємодію з громадськістю. Результати дослідження можуть бути використані також викладачами ЗВО під час підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями з ООП, педагогічними працівниками ЗЗСО для створення ІОС, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, професійна підготовка, майбутні учителі початкової школи, діти з особливими освітніми потребами, педагогічні умови, інклюзивна компетентність, інклюзивна освіта, педагогічне партнерство, інклюзивне навчання, педагогіка толерантності, професійна готовність майбутніх педагогів, заклад вищої освіти.

ABSTRACT

Sydoriv S. M. Training pre-service teachers for organizing inclusive learning environment in modern elementary schools of Ukraine. – Manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree: speciality 015 Vocational education (by subject specialization). Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2025.

The research substantiates the significance of training pre-service teachers capable of organizing and sustaining an inclusive learning environment in elementary schools by addressing several challenges, which arise from societal demands for the quality of educational services provided in inclusive classrooms, especially in wartime conditions, while considering Ukraine's educational policy on accessibility (barrier-free education), equality, and pedagogical partnership, juxtaposed with the limited capacity of higher education institutions to meet these demands. Additionally, there is a need to implement innovations in inclusive education for young learners accompanied by a lack of relevant theoretical and methodological support. The demand for trained inclusive elementary school teachers is further challenged by the absence of an effective scientific and methodological framework within the system. Therefore, the dissertation is dedicated to the theoretical argumentation, development, implementation, and experimental

verification of a structural-functional model for training pre-service teachers to organize an inclusive learning environment in Ukrainian elementary schools.

The scientific novelty of the research lies in the fact that, for the first time:

(i) an original analysis of domestic and international theory and practices of inclusive education related to the training of pre-service elementary school teachers has been conducted in the context of modern challenges and the New Ukrainian School reform; (ii) the structure of expertise of pre-service teachers for organizing an inclusive educational environment in modern elementary schools has been outlined, consisting of the following components: motivation-and-values, cognition-and-activity, access-and-communication, and evaluation-and-reflection; (iii) the criteria (motivational, cognitive-procedural, communicative, and reflexive) as well as levels (high, sufficient, medium, and low) of readiness of pre-service teachers for organizing an inclusive educational environment have been developed and defined; (iv) a structural-functional model for training future teachers for inclusive education has been theoretically justified. This model consists of three main blocks: goal-oriented, organizational-methodological, and diagnostic-evaluative; (v) pedagogical conditions for implementing this model in teacher training have been identified, including ensuring the accessibility of the learning environment, integrating content and methodological tools to enhance students' inclusive competence, person-centered approach of teacher training (personalized learning) using best inclusive practices, and fostering pedagogical partnerships (teachers, parents, students, and communities); (vi) the key concepts related to the research topic has been clarified; (vii) the content, forms of organization, and methods for training inclusive teachers have been adapted; (viii) scientific provisions on enhancing the theory and methodology of training future elementary school teachers for inclusive education have been further developed.

The practical significance of the research lies in the implementation of the structural-functional model for training pre-service teachers to organize an inclusive educational environment in modern Ukrainian elementary schools. It involves integrating organizational forms and methods into curriculum and experimentally verifying the

dissertation's key provisions. The research also assesses the level of readiness among university students to work in inclusive settings.

The methodological concept of the dissertation includes the proposed framework to develop the professional readiness of students majoring in Elementary Education to organize an inclusive educational environment to teach ALL school students. Additionally, training sessions, workshops, and seminars have been organized for preschool and elementary school teachers, social workers, and special education professionals.

The introduction outlines the significance of the study, objectives, tasks, methodology, scientific novelty, and practical application.

Chapter One presents the theoretical and methodological foundations of the research, including an review of scientific sources, an analysis of national and international experience in inclusive teacher training, and a characterization of key concepts. The philosophical foundations of nurturing and safe inclusive environment for every student are outlined, with methodological approaches including competency-based, person-centered, activity oriented, interdisciplinary, axiological, and systemic.

Chapter Two evaluates the level of readiness among students majoring in Elementary Education for teaching in an inclusive classroom. An analysis reveals gaps in students' knowledge and practical skills required for teaching children with SEN. A structural-functional model for teacher training is presented, which consists of goal-oriented, organizational-methodological, and diagnostic-resultative components, tested during educational practice. Pedagogical conditions ensuring effective teacher training for inclusive education are identified.

Chapter Three describes stages and conditions of the pedagogical experiment, diagnostic methods for assessing teacher readiness, and experimental verification of the proposed structural-functional model. The experiment assessed the readiness of pre-service teachers based on four components: motivational, cognitive-procedural, communicative, and reflexive. The results of experimental and control groups at different stages were analyzed using statistical methods (Kolmogorov-Smirnov λ -criterion), demonstrating a positive dynamic and confirming the model's effectiveness.

The theoretical and experimental findings and research materials contribute to further exploration of the topic and improvement of educational processes across various types of schools. The scientific findings can be applied to developing new teacher education programs, refining methodological materials for training educators to teach children with SEN, and enhancing theoretical and practical approaches to inclusive education.

Keywords: inclusive learning environment, professional training, pre-service elementary school teachers, children with special educational needs, pedagogical conditions, inclusive competence, inclusive education, pedagogical partnership, inclusion, celebrating diversity, professional capability of future teachers, institution of higher education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України (категорія Б)

1. Sydoriv S. Organizing and Sustaining Inclusive Learning Environment: International Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7, No 1. P. 122-128.

DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.122-128>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/3625/4156>

2. Sydoriv S. Pre-service training of elementary school teachers for organization of inclusive learning environment. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2022. Vol. 9, №1. P. 169-179.

DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.169-179>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/6181/6482>

3. Sydoriv S. Training Educators to Foster Inclusion and Resilience: Lessons from Ukraine. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. Vol. 10, № 1. P. 167-186.

DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.167-186>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/6730/7026>

4. Сидорів С. Формування мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх учителів до створення інклюзивного освітнього середовища в початковій школі (експериментальний кейс). *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 3(11). С. 326-337.

DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3\(11\)-326-337](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-326-337)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/21042/21018>

Статті у періодичних виданнях, проіндексованих у базі даних Scopus та Web of Science Core Collection

5. Tkhir M., Sydoriv S. Being optimistic about inclusion: Biden's rhetorical strategy of positive self-presentation reflected in teacher training policy. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11, №3. P. 38-46.

DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n3p38>

URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85127219894&origin=recordpage>

6. Budnyk O., Sydoriv S., Serman L., Lushchynska O., Tsehelnik T., & Matsuk L. Inclusive education in rural schools of Ukraine or how to ensure quality inclusive education in rural schools in Ukraine?. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*. 2022. Vol. 7, e13940.

DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13940>

URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000773370500001>

Статті у періодичних наукових виданнях держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу

7. Blyznyuk T., & Sydoriv S. Ensuring the personality-centered approach in inclusive education. *Scientific Bulletin of Chelm-Sect. of Pedagogy*. 2017. №1. P. 33-43.

URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/scientific-bulletin-of-chem-section-of-pedagogy/2017-numer-1/scientific_bulletin_of_chelm_section_of_pedagogy-r2017-t-n1-s33-43.pdf

8. Budnyk O., & Sydoriv S. Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2019. Vol. 7, №1. P. 36–48.

DOI: <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.01.03>

URL: https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/04/STUDY_SocEd_T_3_7-1-2019.pdf

Одноосібні розділи у колективних монографіях

9. Сидорів С. Інклюзивна освіта в Україні та США: First-hand experience. *Гірська школа: сучасні виклики і перспективи розвитку: монографія / за наук. ред. д.п.н. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 355-369.*

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/ms.pdf>

10. Sydoriv S. Developing Character by Means of Inclusive Strategies and Practices. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 256–262.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_027

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/22-2.pdf>

11. Sydoriv S. Implementing inclusive learning environment globally: Legislation and practices. *The Space of Inclusive Education*. The Netherlands: Brill. Leiden, 2024. P. 174–185.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_019

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/15-2.pdf>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

12. Сидорів С. М. Транзиція осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю від навчання до праці: як це працює в США. *Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (30 вересня 2024 року). БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. Видавництво: MANS w Łomży, Біла Церква - Ломжа, 2024, С. 179-182.

DOI: <https://doi.org/10.58246/ARBE4355>

URL: <https://surl.li/dmxhup>

13. Sydoriv S. Training teachers for the inclusive and resilient future. *Learning & Teaching in the World after War: Proceedings of III International Scientific & Practical Conference, Kharkiv, Ukraine, 08 November, 2024*. P. 169, 246. H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13991498>

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/lt.pdf>

14. Сидорів С. Застосування ШІ в професійній підготовці педагогів початкової школи до розбудови інклюзивного освітнього простору. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції* (Київ, 1-2 березня 2024 р.). Київ : УкрІНТЕІ, 2024. С. 254-256.

URL: http://www.uintei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf

15. Сидорів С.М. Applying artificial intelligence as the factor to sustain inclusive education in Ukraine. *Підприємництво під час війни в Україні: виклики та можливості: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. С. 69-72.

URL: <https://cutt.ly/0rikHtXi>

16. Сидорів С. Applying the principles of the New Ukrainian School to teacher training: celebrating diversity *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 18 жовтня 2023 р., ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2023. С. 94-97.

URL: <https://cutt.ly/nryirPRR>

17. Sydoriv S. Global inclusive awareness aspect of training Ukrainian educators. *Дитинство. Література. Культура. Освіта*. Книга абстрактів I Міжнародної мультидисциплінарної наукової конференції (5–7 жовтня 2023 р.). Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. університет імені Василя Стефаника, 2023. С. 44.

URL: <https://cutt.ly/ArybufQG>

18. Сидорів С. Професійна підготовка майбутніх педагогів початкової школи в умовах соціокультурних трансформацій. *Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри* : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 22-23 лист. 2022 р). Івано-Франківськ, 2022. С.78-80.

URL: <https://cutt.ly/0rip142e>

19. Сидорів С. Підготовка педагогів та їх професійний розвиток у контексті концепції навчання в різноманітності. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму. (Київ, 27 жовт. 2022 р). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 166-169.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/733715/1/Електрон_Блок_Тези_Форум.pdf

20. Сидорів С.М. Ідеї та цінності інклюзивної освіти як фактор підготовки майбутнього вчителя англійської мови у закладі фахової передвищої освіти *Актуальні проблеми формування ціннісно-моральних орієнтацій студентів як детермінанта освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти* : збірник мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2022. Ч.3. С.84-87.

URL: <https://cutt.ly/DridVH0p>

21. Сидорів С. Senses of inclusion: Equity in times of war. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія* : збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозіуму, 23-24 серпня 2022 р. / за заг. ред. З. П. Ленів. Львів, 2022. С. 265-269.

URL: <https://inclusion-smart.com/wp-content/uploads/2023/07/zbirnik-tez.pdf>

22. Сидорів С. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до організації інклюзивного освітнього середовища засобами освітньо-мистецьких практик. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : зб. тез доп. II Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 13-14 травня 2021). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. Т.1. С.324-327.

URL: <https://cutt.ly/mrihKX8X>

23. Сидорів С. Developing soft skills while organizing inclusive learning environment by art and music lessons. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 613-616.

URL: <https://cutt.ly/NrihXTCM>

24. Сидорів С.М. Дистанційна організація інклюзивного освітнього середовища як аспект професійної підготовки педагога. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: зб. наук. праць Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав, 2021. Вип. 69. С. 232-236.

URL: <https://cutt.ly/5rtoIJDF>

25. Сидорів С. Інклюзивні практики у формуванні характеру дитини [Inclusive Strategies and Practices in Developing Child's Character]. *Психологічні аспекти формування характеру дитини*: збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 396-404.

URL: https://ifk.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/11/ЗБІРНИК_1.pdf

26. Сидорів С.М. Курсові проекти з методики викладання англійської мови як засіб поширення принципів інклюзивної освіти, співзвучні з ідеями Нової української школи. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнар. участю (Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2018. ч. 1. С. 396-404.

URL: <https://cutt.ly/Frybcp9K>

Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження

27. Сидорів С. М. До деяких аспектів формування національної жестомовної особистості. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2024. № 1-2. С 32-37.

URL: <https://cutt.ly/Yris5Eus>

Розділи колективних монографій (у співавторстві)

28. Budnyk O., & Sydoriv S. Socialization of Persons with Disabilities in the Inclusive Space. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 247–255.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_026

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/21.pdf>

29. Blyznyuk T., & Sydoriv S. Celebrating Diversity: A Person-Centered Approach in Inclusive Education. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 193–200.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_021

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/16.pdf>

30. Dubkovetska I., Budnyk O., & Sydoriv S. Backgrounds and Prospects of Implementation of Inclusive Education in Ukraine. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 158-167.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_017

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/13.pdf>

31. Sydoriv S., & Sydoriv L. Inclusion in Ukraine: What the Future Needs and Should Hold. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 282–305.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_030

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/25.pdf>

32. Sydoriv S., Telna O., & Budnyk O. Employment of People with Disabilities in Ukraine: Challenges and Opportunities. In R. Tichá, B. Abery & J. Šiška (Eds.), *The Value of Employment for People with Disabilities Around the World: The Dignity of Work*. Cambridge Scholars Publishing, 2024. P. 93–118.

URL: <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-0364-0758-2>

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/d.pdf>

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ	31
1.1 Професійна підготовка майбутніх педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в початковій школі України як психолого-педагогічна проблема	31
1.2. Інтерпретація базових понять дослідження	45
1.3. Зарубіжний досвід організації інклюзивного освітнього середовища в зкладах освіти різних типів	57
1.4. Науково-теоретичні основи організації інклюзивного освітнього середовища в Новій українській початковій школі	71
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	88
2.1. Стан готовності студентів спеціальності 013 Початкова освіта до організації інклюзивного освітнього середовища	88
2.2. Педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації інклюзивного освітнього середовища	100
2.3. Модель та методика підготовки майбутнього вчителя до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі	109
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	129
3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту	129
3.2. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи	132

3.2.1. Вивчення стану сформованості у майбутніх учителів ПШ мотиваційно-ціннісного компонента готовності до організації ІОС	132
3.2.2. Виявлення готовності майбутніх учителів початкових класів до організації ІОС (когнітивно-діяльнісний компонент	146
3.2.3. Дослідження готовності майбутніх учителів до організації ІОС у ПШ (безбар'єрно-комунікативний компонент)	167
3.2.4. Вивчення стану сформованості в майбутніх учителів початкової школи оцінно-рефлексивного компонента готовності до організації ІОС	187
3.2.5 Результати аналізу готовності здобувачів спеціальності “Початкова освіта” до створення ІОС (у цілому)	204
ВИСНОВКИ	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	213
ДОДАТКИ	251

Перелік умовних позначень

ЕГ - експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІН – інклюзивне навчання

ІНП - індивідуальний навчальний план

ІОС – інклюзивне освітнє середовище

ІПР - індивідуальна програма розвитку

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

КГ - контрольна група

КППС - команда психолого-педагогічного супроводу

МОН – Міністерство освіти і науки

НУШ – Нова українська школа

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ООП – особливі освітні потреби

ОП - освітня програма

ПНУ – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ПШ — початкова школа

США – Сполучені Штати Америки

УДН – універсальний дизайн у навчанні

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

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освітня система України зорієнтована на створення рівних умов для забезпечення формування ключових компетентностей, якісного навчання для усіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей та особливих освітніх потреб (ООП). Це відображено у нормативно-правових документах, як: Закон України «Про освіту» (2017) [140], «Про повну загальну середню освіту» (2020) [144], «Про фахову передвищу освіту» (2019) [149], «Про вищу освіту» (2014) [124], «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення якості вищої освіти» (2023) [125], «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» (2024) [126], Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010) [148], «Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти» (2024) [135] та інші.

Зокрема, «Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (2021) визначає загальну мету як «створення безперешкодного середовища», «забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права», а також надання якісних послуг для осіб з ООП у різних сферах через подолання різних видів безбар'єрності – фізичної, освітньої, інформаційної, цифрової, соціальної [147]; а «Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року» (2024) окреслює «створення інклюзивного освітнього середовища як один із пріоритетів державної політики» [148].

Отож, актуалізується питання професійної підготовки педагогів, від яких значною мірою залежить ефективність реалізації завдань інклюзивного навчання (ІН), особливо у початковій школі (ПШ). Невипадково у «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (2020) [136] серед професійних компетентностей виокремлено «інклюзивну», «педагогічного партнерства», «інноваційну», які слугують запорукою підвищенню

якості ІН, реалізації принципів доступності та рівності у Новій українській школі (НУШ).

Зважаючи на те, що за останні п'ять років в Україні кількість учнів з ООП, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), зросла майже вдвічі (приміром, станом на 01.01.2025 р. навчається 47610 учнів з ООП [194]), у тому числі через отримані травми війни, постає питання про формування готовності вчителів початкових класів до створення інклюзивного освітнього середовища (ІОС).

Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Бондар [8], Г. Васянович [19; 20; 21; 22], Г. Давиденко [37], І. Демченко [41], Т. Довженко [47; 48; 255], А. Колупаєва [63; 64; 65; 66; 67; 68], І. Кузава [74], З. Ленів [76], Н. Софій [192], Н. Суховієнко [197], С. Чупахіна [216], М. Швед [218], З. Шевців [219], Л. Кузенко [75; 278; 279], Н. Матвеева [89; 90; 92; 93; 94], Т. Пантюк [118], В. Чайка [213], S. Fitzgerald [258], Z. Gajdzica [260], В. Śliwerski [304]) засвідчують необхідність розвитку професійної компетентності педагогів у сфері ІН, їхньої готовності до роботи з учнями з ООП, використання адаптованих методик навчання та створення безбар'єрного освітнього середовища (О. Будник [10; 11; 12; 13; 14; 244], Г. Васильєва [18], А. Колупаєва та О. Тараненко [67], І. Луценко [83], Н. Ратушняк [151], М. Сорочан [191], О. Тельна [105; 199], G. Verhanu [237; 238], А. М. Hayes і J. Bulat [265], J. Jakupcak [270], С. Johnstone [271], С. Keller [273; 274], G. Piekarski [295], R. Tichá, В. Abery та L. Kincade [330] та інші. Однак питання надання психолого-педагогічного супроводу дітям з ООП та створення безпечного освітнього простору в ЗЗСО, підготовка майбутніх учителів до реалізації завдань ІН з урахуванням нових суспільних викликів у руслі реалізації завдань НУШ та нормативно-законодавчого забезпечення української освіти, підтримка дітей з інвалідністю та їхніх батьків в умовах воєнного стану шляхом створення ІОС в початкових класах тощо ще не знайшли достатнього вирішення у наукових дослідженнях та освітній практиці.

Теоретичний аналіз наукової літератури та досвіду професійної підготовки вчителів у руслі нашого дослідження дало змогу виокремити низку *суперечностей* між:

- сучасними викликами суспільства (у тому числі умовами воєнного стану) щодо створення ІОС в НУШ та спроможністю ЗВО задовольнити їх;
- потребою вдосконалення якості надання освітніх послуг дітям з ООП у ПШ й недостатнім рівнем наукового обґрунтування та розробленості цієї проблеми у педагогічній теорії й практиці;
- необхідністю підготовки сучасного вчителя початкових класів до створення ІОС та відсутністю належного науково-методичного супроводу цієї підготовки в умовах ЗВО.

Тому актуальність окресленої проблеми, її теоретична та практична цінність і водночас недостатня розробленість з урахуванням викликів сучасної освіти зумовили вибір теми дисертації: *«Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ) за напрямом «Професійна підготовка вчителя: соціально-педагогічний контекст» (номер державної реєстрації: 0117U003281). Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 8 від 24.09.2019).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України.

Відповідно до мети окреслено такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу наукової літератури визначити теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ України.

2. Здійснити аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду організації інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти.

3. Обґрунтувати критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі.

4. Розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі та окреслити педагогічні умови її ефективного реалізації у ЗВО.

5. Експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у ЗВО України.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі України.

Методи дослідження. Для досягнення мети й окреслених завдань використано низку методів дослідження: 1) *теоретичні*: аналіз, узагальнення й систематизація наукових джерел для уточнення змісту основних понять дослідження, вивчення стану проблеми у вітчизняній і зарубіжній науці, виокремлення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ України; 2) *емпіричні*: діагностичні (опитування педагогів і майбутніх учителів ПШ, індивідуально-групові бесіди із здобувачами вищої освіти, спостереження, аналіз результатів творчих робіт), що уможливило вивчення стану досліджуваної проблеми в освітній практиці; 3) *експериментальні* (діагностичний, констатувальний і формувальний етапи експерименту) застосовано для апробації запропонованого методичного інструментарію та виявлення ефективності запропонованої організаційно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування ІОС; 4) *методи математичної статистики* дали змогу здійснити кількісну обробку отриманих даних для забезпечення достовірності експериментальних результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Прикарпатського національного університету імені Василя

Стефаніка (Педагогічний факультет), відокремленого структурного підрозділу «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаніка» та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

На діагностичному етапі дослідницькою роботою було охоплено 403 студентів, 7 викладачів ЗВО, 56 випускників ЗВО, котрі навчалися на спеціальності 013 «Початкова освіта». До констатувального і формувального етапів експерименту залучено 363 студенти ЗВО.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

вперше здійснено: авторське представлення аналізу вітчизняної і зарубіжної теорії і практики підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС у руслі сучасних викликів і реформи НУШ, *висвітлено* структуру готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній ПШ (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, безбар'єрно-комунікативний та оцінно-рефлексивний компоненти); *розроблено* критерії (мотиваційний, пізнавально-процесуальний, комунікативний і рефлексивний) та схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі (високий, достатній, середній і низький); *теоретично обґрунтовано* структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі, що містить три основні блоки (цільовий, організаційно-методичний, діагностично-результативний) та *виокремлено* педагогічні умови її упровадження у ЗВО (забезпечення доступності (безбар'єрності) освітнього середовища ЗВО; інтегрування змісту та методичного інструментарію освітніх компонент для підвищення інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти; посилення індивідуалізації навчання майбутніх учителів початкових класів (персоналізоване навчання) з використанням кращих інклюзивних практик; налагодження педагогічного партнерства (вчителів, батьків, дітей, громади) на засадах толерантності та емпатії в ІОС початкової школи);

уточнено сутність базових понять з теми дослідження («підготовка майбутніх учителів ПШ до організації ІОС», «готовність майбутнього вчителя ПШ

до створення ІОС», «інклюзивна компетентність», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «педагогіка толерантності»);

удосконалено зміст, форми організації, методи й технології підготовки майбутніх учителів до створення ІОС в сучасній початковій школі;

набули подальшого розвитку наукові положення щодо вдосконалення теорії та методики підготовки майбутніх учителів ПШ до окресленого виду діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі України, впровадженні в освітній процес ЗВО змісту, форм організації, методів і технологій підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС, а також дослідницько-експериментальній перевірці виокремлених положень дисертаційної роботи; виявленні і врахуванні рівня сформованості досліджуваної готовності здобувачів ЗВО у процесі їх професійної підготовки. Застосовано низку методичних посібників для роботи зі студентами спеціальності 013 Початкова освіта, зокрема «Творимо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі: методичні рекомендації до виконання курсового проєкту «Передовий досвід та авторські методики», «English literature for children in inclusive learning environment», «Методичні вказівки для самостійної роботи студентів та дистанційного навчання з Методики навчання англійської мови в дошкільних закладах та початковій школі: організуємо інклюзивний освітній простір онлайн», «Методичні рекомендації до виконання курсового проєкту зі спеціалізації «Англійська мова: організуємо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі і ЗДО», «Наш стрілецький інклюзивний край», «Practical course of the English language in inclusive learning space», «English and Inclusion: Self-study and distance learning guide», «Навчаємо англійської в безпечному інклюзивному освітньому просторі: методичні рекомендації до проходження педагогічної практики з додаткової спеціалізації «Англійська мова»», «Teaching to diversity: інклюзивні казки для Тамілки», «Human rights, diversity, equality – developing inclusive learning environment: a companion for students and young professionals / Права людини, різноманітність, рівність – творимо інклюзивне освітнє середовище

засобами англійської за професійним спрямуванням», «Цифрові технології у поширенні ідей інклюзивної освіти», «Інклюзія, Справедливість, Взаємодія. Підготовка педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України: матеріали мультидисциплінарного симпозіуму з міжнар. участю» (з близько сотнею студентських тез), «Навчальний курикулум з інклюзивної освіти» (у співавторстві), «Нічого про нас без нас: poradnik для учасників інклюзивного процесу», «Сходинки інклюзії: наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків» (у співавторстві) та інші.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами ЗВО під час підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями з ООП, педагогічними працівниками ЗЗСО для створення ІОС в початковій школі, а також в системі післядипломної педагогічної освіти.

Упровадження результатів дослідження здійснено в освітній процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 03.04-29/21 від 25.12.2023 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 37/04 від 25.02.2025 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-24/01/655 від 03.03.2025 р.), Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради (довідка № 01-13/54 від 28.01.2025 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 912/01-50/02 від 27.02.2025 р.), відокремленого структурного підрозділу «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (довідка № 09/03-04/012 від 13.03.2025 р.).

Особистий внесок здобувача. Результати дисертаційного дослідження, які виносяться на захист, є особистим надбанням автора. У статті «Being optimistic about inclusion: Biden’s rhetorical strategy of positive self-presentation reflected in teacher training policy» [332] дисертантом аналізуються перспективні політики і практики уряду США щодо забезпечення якості освіти на основі принципів справедливості та різноманітності. Встановлено, що добробут нації прямо залежить від державного інвестування в освіту і соціальну сферу, якісну підготовку вчителів

до організації інклюзивного освітнього середовища та підтримку учнів з ООП, їх родин, молодих педагогів і студентів. У статті «Inclusive education in rural schools of Ukraine or how to ensure quality inclusive education in rural schools in Ukraine» [248], на основі аналізу розроблених і проведених здобувачем опитувань педагогів, визначені особливості та виклики навчання дітей з ООП та запропоновані механізми покращення якості освітніх послуг через посилення мотивації, цифрової компетентності та ресурсної підтримки вчителів, зокрема у сільських школах України. Індивідуальний підхід, одна з педагогічних умов, описаних в дисертації, був проаналізований у статті «Ensuring the personality-centered approach in inclusive education» [241], в якій обґрунтована ключова роль особистості, фаховості та лідерських якостей вчителя при впровадженні інклюзивної освіти. В «Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education» [245] запропоновані методи педагогічної співпраці та використання «прихованого навчального плану» в візуальній підтримці середовища толерантності і рівності.

У «Inclusion in Ukraine: What the Future Needs and Should Hold» [322] проаналізовано реформу НУШ і окреслено фактори сталого розвитку інклюзивної освіти в час війни шляхом удосконалення підходів, форм організації та змісту підготовки майбутніх учителів до створення ІОС. У «Socialization of Persons with Disabilities in the Inclusive Space» [244] сутність і функції соціокультурної освіти як засобу соціалізації та управління позитивною поведінкою учнів початкової школи визначаються дисертантом в контексті навчальних цілей і цінностей педагогів та членів громади, таким чином різноманіття та індивідуальність кожного учня є складовою педагогіки поваги та інклюзивного співробітництва.

У «Celebrating Diversity: A Person-Centered Approach in Inclusive Education» [240] дисертантом доведено, що організація суспільно-корисних, творчих та освітніх заходів, підтримка спроможності, розвиток навичок рефлексії та зміцнення командного духу підвищує фахову ефективність, інклюзивну обізнаність та сформуваність ціннісної системи майбутніх педагогів.

У «Backgrounds and Prospects of Implementation of Inclusive Education in Ukraine» [256] дисертантом аналізуються рушії та бар'єри розвитку інклюзивної

освіти в історичній перспективі та окреслюється модель підготовки свідомих і фахових педагогів, ґрунтована на реалізації та захисті базового права людини на освіту.

У «Employment of People with Disabilities in Ukraine: Challenges and Opportunities [323] у презентації результатів онлайн дослідження акцентується на визначальній ролі педагогів, які володіють здатністю і навичками організувати інклюзивний освітній простір у прогресі суспільства і пропонуються інструменти налагодження партнерської взаємодії у школах, громадах, ветеранських організаціях на локальному і міжнародному рівнях для збільшення соціального капіталу у поствоєнній Україні.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорювалося на науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних – «Gender, Identities and Education» (Бені Меллаль, Марокко, 2016); «Appalachians/Carpathians: Sustainable Development in Mountain Regions: Patterns, Problems, and Prospects» (Яремча, Україна, 2017); «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, Україна, 2018); «AUCD conference» (Вашингтон, США, 2018); «Психологічні аспекти формування характеру дитини» (Івано-Франківськ, Україна, 2019); «The Dignity of Work: Challenges and Opportunities Facing People with Disabilities Around the World» (Міннеаполіс, США, 2021); «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав, Україна, 2021); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, Україна, 2021, 2022, 2023); «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір» (Запоріжжя, Україна, 2021); «Inclusive and Supportive Education Conference: Research to Practice» (Лондон, Великобританія, 2021); «Together for Ukraine / International Speaker Series» (Міннеаполіс, США, 2022); «66th Annual Conference» (Comparative and International Education Society, Міннеаполіс, США, 2022); «Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри» (Івано-Франківськ, Україна, 2022); «Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у

зкладах вищої освіти» (Одеса, Україна, 2022)»; «Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія» (Львів, Україна, 2022); «Inclusion as a Global Challenge for Community Development» (Віртуальна міжнародна конференція конференція розвитку спільнот, 2022); «Childhood. Literature. Culture. Education» (Івано-Франківськ, Україна, 2023); «Підприємництво під час війни в Україні: виклики та можливості» (Івано-Франківськ, Україна, 2023); «Стратегічні інновації соціальних комунікацій та іноземної філології в умовах кризи» (Суми, Україна, 2024); «Штучний інтелект у науці та освіті» (Київ, Україна, 2024); «Інклюзія, Справедливість, Взаємодія. Підготовка педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України» (Івано-Франківськ, Україна, 2024); «Learning and Teaching in the World after War. III International Youth Scientific and Practical Conference» (Харків, Україна, 2024), «The Dignity of Work: Are the Voices of People with Disabilities and Employers Around the World Being Heard?» (Міннеаполіс, США, 2025);

всеукраїнських – «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Івано-Франківськ, 2018); «Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції» (Івано-Франківськ, 2018); «Літня школа інклюзії: кроки у майбутнє» (Вигода, 2018); «Тиждень інклюзії та семінар «Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти» (Івано-Франківськ, 2018); «Науково-практична конференція в рамках II Міжнародного науково-практичного форуму з питань інклюзивного навчання» (Хмельницький, 2019); «Навчання для всіх» (Харків, 2019), «Забезпечення особливих освітніх потреб дитини в умовах модернізації навчального середовища» (Харків, 2019); «Підтримка інклюзивної освітньої спільноти: досвід українсько-американської співпраці» (Київ, 2019); «Становлення інклюзивних процесів в Україні: поступ, досвід, перспективи» (Львів, 2021); «Актуальні проблеми формування ціннісно-моральних орієнтацій студентів як детермінанта освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти» (Київ, 2022); «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» (Київ, 2022); «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти»

(Харків, 2023); «Розвиток гнучких навичок soft skills студентської молоді у процесі освітньої діяльності: зарубіжний і вітчизняний досвід» (Черкаси, 2023); «Перспективи відновлення України шляхом залучення до активних дій з виконання Національної стратегії у сфері прав людини найменш захищеного під час війни прошарку українського соціуму - жінок і дівчат з інвалідністю, які в рамках реалізації ініціативи отримують статус Амбасадорок європейських змін» (Київ, 2023); «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (Вінниця, 2023); «Всеукраїнська наукова конференція з міжнародною участю, присвячена 110-річчю створення Легіону Українських січових стрільців» (Івано-Франківськ, 2024); «Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід» (Біла Церква, 2024);

регіональних – «Бар'єри та інклюзія: долаючи стереотипи - круглий стіл» (Київ, 2017); «Освітня інклюзія в США та Україні: кроки разом» (Івано-Франківськ, 2017); «Педагогічні інновації в початковій школі» (Івано-Франківськ, 2017); «Розвиток обдарованості дітей в умовах інноваційного освітнього простору» (Івано-Франківськ, 2017); Районний семінар вчителів англійської (Долина, 2017); «Пріоритетні напрями модернізації системи освіти в Україні та Польщі: досвід, реалії, перспективи» (Івано-Франківськ, 2017); «Другий Західний воркшоп: Нова українська школа – школа, доступна для кожного» (Хмельницький, 2019); «Практики інклюзії: досвід українсько-американської співпраці» (Івано-Франківськ, Вигода, Хмельницький, 2019); «Сходинки до інклюзивної освітньої спільноти – без кордонів» (Львів, 2019);

а також щорічних звітних наукових конференцій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та конференцій учителів-практиків і майбутніх педагогів «Кроки інклюзивними просторами 1-7» (Івано-Франківськ, 2019-2021).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 32 публікаціях (із них 23 – одноосібні), зокрема: 4 – у наукових фахових виданнях України (категорії Б), 2 – у періодичних наукових виданнях, проіндексованих у

базах даних Scopus / Web of Science Core Collection, 2 – у періодичних наукових виданнях держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу, 15 тез у збірниках матеріалів наукових конференцій (українські та закордонні видання), 8 розділів у трьох колективних монографіях. Також у процесі дослідження опубліковано 17 авторських наукових та навчально-методичних видань (Додаток А).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (342 найменувань, з них 118 – іноземними мовами) і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 367 сторінок, з яких 194 сторінок основного тексту. Робота містить 15 таблиць і 32 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

1.1 Професійна підготовка майбутніх педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в початковій школі України як психолого-педагогічна проблема

Інклюзія людей з ООП в усіх сферах суспільного життя є передумовою розвитку справедливого сучасного суспільства і тому потребує дослідження для ефективного виявлення та впровадження методів та засобів включення в суспільство усіх людей, незалежно від раси, етнічного походження, гендеру, віку, соціального статусу та особливих потреб. [337]. Гарантування та дотримання рівного права на доступну освіту як фундаментального права людини залежить від багатьох чинників: політичних, економічних, соціальних, культурних і інституційних, однак людство ще не досягнуло повного охоплення обов'язковою освітою усіх дітей молодшого шкільного віку.

Згідно доповіді Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) близько 263 мільйонів дітей та юнацтва віком від 6 до 17 років сьогодні не сидять за партами, а 25 мільйонів з них ніколи не отримають освіти [226]. До прикладу, в Індії менше п'яти відсотків дітей з ООП навчаються в школах [301]. Багато країн, передусім із низьким та середнім рівнем розвитку, мають труднощі щодо впровадження інклюзії. Так, румунські науковці Vlândul and Bradea зауважують, що сучасне суспільство все ще толерує сегрегаційний підхід до здобуття освіти дітей з ООП [239]. Причин є багато: бідність, військові конфлікти, експлуатація дитячої праці, дискримінація та стереотипи. Українська початкова та середня освіта, будучи безкоштовною та обов'язковою, здебільшого не потерпала від расової чи релігійної дискримінації. Однак до 2017 року прийняття нового закону України «Про освіту», учні з інвалідністю та їхні родини мали дуже обмежені можливості для здобуття якісних освітніх послуг за місцем проживання.

Експерт ЮНЕСКО Мелвін Ейнскоу стверджує, що розвиток дієвої освітньої інклюзії, окрім фізичного залучення учнів з ООП, має передбачати взаємодію контекстуальних факторів, таких як: 1) основоположні принципи політики у рамках освітньої системи, 2) критерії оцінювання ефективності функціонування шкіл, 3) погляди, переконання та дії учасників локальної громади, включаючи прямих і непрямих стейкхолдерів, 4) відповідальність службовців національних і локальних керівних освітніх органів за координацію освітньої системи [228].

Механічне наповнення дітьми з ООП звичайних шкіл спричиняє збільшенню проблем для всіх учасників освітнього процесу, і такі дії не можуть називатися інклюзією. То ж необхідний динамічний системний підхід до навчання та виховання учнів з ООП та інвалідністю, у якому будуть враховуватися економічні та культурні підвалини побуту нації та громади, історичні та ментальні особливості, status quo і прогнозовані тенденції розвитку освіти та суспільної думки. Людські права є найважливішою цінністю людського суспільства. Гарантування права всіх дітей на доступну і якісну освіту прописане в міжнародних деклараціях та конвенціях, які, будучи ратифікованими національними державами, стають складовою їхнього законодавства. Таким чином, держава Україна, як учасниця структур Організації Об'єднаних Націй (ООН) і підписантка Загальної декларації прав людини (1948), Декларації про права осіб з інвалідністю (1975), Конвенції про права дитини (1989), Саламанської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994), Конвенції про права осіб з інвалідністю (2006) зобов'язується забезпечувати права та свободи всіх людей і не дискримінувати за ознакою інвалідності. Важливо розуміти, що відмова дитині та її батькам у праві навчання у школі за місцем їх проживання лише через те, що вона має ООП, у країнах з довгою історією демократичного устрою служила приводом судових позовів і рішень на користь батьків. Юридичні прецеденти, громадська активність батьківських груп, конструктивна реакція суспільних та навчальних інститутів, обмін кращими практиками допомогли напрацювати правову, нормативну та прикладну базу для інклюзивного навчання в демократичних країнах [288]. Освітня

і соціальна ексклюзія (від латинського дієслова «*exclusionem*» – виключення, недопускання до участі в спільності) та сегрегація (від латинського слова «*segregationem*» – відокремлення, відділення від інших) [292] характерні для патріархальних та ретроградних суспільств минулого [2, с. 19-26], але окремі їх риси можна спостерігати і в сучасному суспільстві.

При ексклюзивній і сегрегаційній формах освіти, учнів дискримінаційно розділяють на категорії відповідно до соціального чи майнового стану, расової, національної чи етнічної належності, віросповідання, статі чи гендеру, особливості розвитку, навчальної можливості чи інвалідності. При ексклюзії (виключенні з освітнього процесу) окремі категорії дітей вилучені з системи загальної освіти або не мають змоги отримувати освіту взагалі. За даними ЮНЕСКО у наш час 75 млн дітей у молодшому шкільному віці не відвідують школу [297, с. 5]. Причини, категорії осіб та їх кількість можуть варіюватися географічно. До прикладу, в низці країн Субсахаріальної Африки багато дітей не мають змоги навчатися через соціокультурні, економічні та гуманітарні чинники – недостатнє ресурсне та інфраструктурне забезпечення держави, нестача кваліфікованих педагогів, бідність батьків і необхідність працювати, відсутність шкіл в районі проживання, недоступність базових цивілізаційних ресурсів, суспільна стигма та забобони [261]. В районах, де відбуваються збройні конфлікти замість відвідування школи, діти можуть бути залучені до бойових дій в порушення міжнародних угод [302]. В Афганістані, приміром, після встановлення влади Талібану та релігійних фундаменталістів дівчатам заборонено здобувати світську освіту, відповідно й займатися громадською діяльністю та вчителювати [242]. Неосвіченість, соціальна нерівність, стереотипи у комплексі з економічними та безпековими чинниками складають фундамент дискримінації менш захищених категорій суспільства щодо реалізації базових прав, в тому числі й на освіту. В Угорщині, Чехії, Румунії та ряді інших країн Східної, Центральної та Південної Європи, до прикладу, попри гарантування національними конституціями всезагального права на освіту, багато дітей-ромів не отримують її за місцем мешкання [286]; діти-мігранти, особи з інвалідністю (особливо з важкими формами) все ще не мають доступу до якісних

освітніх послуг через відсутність спеціалізованих навчальних програм і ресурсів. Багато дітей з ООП, які навчаються у сільських малокомплектних школах, особливо в гірських і важкодоступних регіонах не отримують належної психолого-педагогічної підтримки [248].

В Україні військові дії, окупація та гуманітарні злочини Російської Федерації не лише виключають учнів з повноцінного освітнього процесу, а й загрожують життю та безпеці педагогів, школярів та їх родинам [251], особливо важко наслідки війни вразили осіб з інвалідністю [166]. Таким чином, впроваджуючи інклюзію, необхідно докладати зусиль для розбудови безпечного соціального та освітнього середовища на транскордонному, національному, локальному та персональному рівнях, кожен з яких є важливим; передусім це стосується освіти [246].

Освітня сегрегація часто ґрунтується на стереотипізованих уявленнях і ставленні до людей з інвалідністю з боку навіть освітніх і медичних фахівців. Медична модель, як основа системи спеціальної освіти, зосереджується на порушеннях здоров'я, вплив яких на розвиток і навчання дитини потрібно мінімалізувати чи, іншими словами, коректувати [56, с. 15]. Прикладами сегрегації можуть бути добровільна чи примусова інституціоналізація осіб з інвалідністю в заклади інтернатного типу. Традиційно в Радянському Союзі існували школи-інтернати для дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуальними розладами, в яких проживало, навчалася та лікувалося більшість дітей з інвалідністю. Такі заклади були забезпечені спеціальним обладнанням та педагогами-дефектологами, які проводили навчальну, корекційну та лікувально-реабілітаційну роботу з дітьми з конкретними нозологіями.

Освітня інтеграція (з французької «*intégration*» і латини «*integrationem*» – відновлення, поновлення цілісності) дітей з інвалідністю була покликана вирішувати питання навчання та соціалізації дітей з інвалідністю шляхом їх поміщення та адаптації в ЗЗСО [8]. Алла Колупаєва, яка однією з перших в Україні почала пропагувати ідею спільного навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітніх школах за програмою масової або спеціальної школи з наданням їм усталених освітніх послуг, визначила функціонування спеціальних класів чи

груп, в яких діти з інвалідністю здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату або ЗЗСО колективною формою освітньої інтеграції [66, с. 22].

Будучи «передовим» явищем на пострадянських теренах, часто інтеграція проводилася безсистемно, без достатньої напрацьованої бази позитивних практик і механізмів, всестороннього врахування освітніх потреб, можливостей, інтересів та бажань самих дітей і їх батьків. Інтеграція дітей з важкими та комплексними формами інвалідності в ЗЗСО майже не відбувалася, таким чином, було обмежене їх право на якісну освіту в своїй місцевій громаді. У той же час, досвід США, Швеції, Великобританії та інших країн з тривалим досвідом інклюзії свідчить, що навіть діти зі складними порушеннями розвитку перебувають в школі серед своїх однолітків, можливо, не весь час і обов'язково з підтримкою команди супроводу в максимально безбар'єрному середовищі [303], про що більш детально описано в п. 1.3, то ж включення осіб з інвалідністю в соціум – процес, який ніколи не завершується.

Інтеграція осіб з ООП проклала шлях до інклюзії (з англійського «*inclusion*» – залучення, включення та латини «*inclusionem*» – поміщення в цілісність) [292]. При освітній інклюзії акцент з медичної моделі інвалідності (коли учень потребує лікування, піклування і корекції – цим займаються медичні та спеціалізовані оздоровчі установи, а не школа) – переноситься на соціальну модель (коли соціум усуває бар'єри та створює сприятливе і комфортне середовище для навчання та розвитку учня відповідно до його ООП та можливостей). Звісно, діти з інвалідністю можуть потребувати і мають отримувати кваліфікований медичний догляд, також потрібно враховувати біологічні (фізичні) та ментальні (інтелектуальні) особливості [231], але школа – це насамперед місце для навчання і соціалізації, тому дітям з ООП, як і без них, важливим є створення безпечного середовища, сприятливих умов та психолого-педагогічна підтримка для їх розвитку. Учні з інвалідністю чи ООП можуть ідентифікувати себе по-іншому, ніж їх нормотипові однолітки, не завжди такими, які мають хвороби чи несуть проблеми суспільству, то ж інклюзія стверджує їх право перебувати в ЗЗСО. Будучи інтеграційною частиною системи, вони спричиняють її зміни та адаптацію освітнього середовища

до прийняття кожної індивідуальності та всіх дітей загалом. Таким чином, на відміну від інтеграції, коли відбувається адаптування ООП учня до освітньої системи, при інклюзії система пристосовується до потреб учня. Концепція інклюзії охоплює всі форми розмаїття і виходить із того, що всі учні належать до системи масової освіти від самого початку навчання [82, с. 16].

Освітню інклюзію можна розглядати як результат (коли кожен учень та учениця, перебуваючи в сприятливому середовищі та отримуючи необхідну психолого-педагогічну підтримку у навчальному закладі за місцем проживання, навчається і розвивається згідно розробленої та узгодженого індивідуального навчального плану (ІНП) серед своїх однолітків) і як процес (коли держава, громада і батьки скоординовано досягають таких результатів). Суспільний прогрес передбачає практичне втілення ідей та цінностей, які сповідують та вербалізують усі його учасники. Голос чисельної, але маргіналізованої в минулому соціальної групи людей з інвалідністю влився в всезагальну *Ode an die Freude* (з німецької *Оду до Радості*) спершу завдяки сподвижникам і громадським активістам, і вже сьогодні суспільство вчиться сприймати різноманітність, рівноцінність і гідність усіх його учасників. Зміщуються акценти – людина з інвалідністю вже не розглядається як безпорадна і небажана істота, а як важлива своїм існуванням людина з унікальним внутрішнім світом, яка може і має збагачувати світ зовнішній. Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності багатоманітності і виключає будь-яку дискримінацію, відображає одну з головних ознак демократії – усі діти є важливими й активними учасниками суспільства, які мають рівні права, зокрема, на освіту. Питаннями спільного і цілісного навчання усіх дітей займається ІН [107, с. 6].

Питання спеціальної (корекційної) освіти осіб з інвалідністю та підготовки педагогів в Україні були предметом обговорення ще в період перебування в складі СРСР та з моменту проголошення незалежності, але, в основному, навчання дітей з інвалідністю передбачалося в умовах спеціальних шкіл-інтернатів або вдома. Така освіта не включала соціального інтегрування, а у випадках складних порушень була дуже формальною чи фактично відсутньою.

Починаючи з 2005-2006 років, коли наша держава підписала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, урядом України було розроблено низку нормативних постанов і наказів, а саме: постанови Кабінету Міністрів «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями» (2005) [137], наказ Міністерства освіти і науки (МОН) «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи МОН України» (2007) [143], наказ Міністерства охорони здоров'я «Про затвердження форми індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю та Інструкції щодо її заповнення» (2007) [138] та інші документи, багато з яких вже втратили чинність, тому ми не наводимо їх тут.

З 2009 року, коли Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, приймаються важливі нормативні документи, які стосуються саме інклюзивного навчання дітей з ООП, а саме: наказ МОН «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» [132], розпорядження Кабінету Міністрів «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» [131].

2010 рік ознаменувався прийняттям Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [127], який вводить поняття «інклюзивні класи для навчання дітей з ООП» та затвердженням Концепції розвитку інклюзивного навчання, згідно з наказом МОН України № 912 [130].

Концепція окреслює еволюцію філософії та методів навчання у світлі прийнятих міжнародних правових документів, формулює пріоритети державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій, визначаючи ІН як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів

навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності» [130].

У 2011 році МОН України затвердило «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з ООП у загальноосвітніх навчальних закладах» [134]. У 2012 році було прийнято “Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю” на період до 2020 року, у якому прописувалися, зокрема, шляхи приведення національного законодавства у відповідність з Конвенцією і доступ осіб з інвалідністю до освітніх послуг з урахуванням їх індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів [129].

З 2017 року у вітчизняному законодавстві (закони «Про освіту» [140], «Про фахову передвищу освіту» (2019) [149], «Про повну загальну середню освіту» (2020) [144], «Про дошкільну освіту» (2024) [128] та нові редакції вже існуючих законів, наприклад «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» [141]) і у нормативно-правовій базі проходить системна регуляція питань, пов'язаних з інклюзивним навчанням, що стимулює заклади вищої і фахової передвищої освіти інтенсифікувати свою діяльність з підготовки фахівців для організації та роботи в інклюзивному середовищі школи. Згідно з пунктом 3 Статті 58 педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, у тому числі осіб з ООП [140]. Таким чином заклади вищої та передвищої фахової освіти, які готують педагогічних працівників, мають забезпечувати їх якісними теоретичними знаннями та практичними навичками роботи з дітьми з ООП та організації ІОС.

З найновіших документів, які регулюють питання навчання дітей з ООП та організацію ІОС слід відмітити Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року [147] і Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки [148].

Наукові дослідження в українській педагогічній науці у галузі ІН актуалізувалися на початку ХХІ століття, значна частина публікацій присвячена

саме філософському, методологічному контексту вирішення питань взаємодії у освітньому середовищі з особами з ООП. Це: філософія персоналізму, інтуїтивізму та прагматизму, які мають потужний методологічний потенціал для дослідження актуальних проблем ІН, а також педагогічна герменевтика і педагогічна аксіологія [337; 342]. У роботі акцентуємо на психолого-педагогічних ідеях прагматизму щодо питань свідомості, мислення, досвіду особистості, діяльності, що дає змогу вирішувати низку проблем в ІОС ЗЗСО та ЗВО. Адже йдеться про сприйняття людини як найвищої цінності, вивчення сутності та змісту свідомості, мислення, які допоможуть дитині з ООП здійснювати процес верифікації істини й власного емпіричного досвіду; розуміння, що досвід людини за своєю сутністю є суб'єктивним; переконання, що прагматизм – це не лише теорія, скільки емпіричний метод пізнання реальності, тому потребує ретельного вивчення для аналізу реальних умов життєдіяльності учня з ООП, можливостями його адаптації до шкільного життя; визнання того, що кожна людина прагне душевної рівноваги, тому необхідним є дослідження душевно-духовного стану кожної особистості та проектування дієвих шляхів формування відповідних сенсів, впевненості у протидії конфліктним ситуаціям, страху тощо, а також навчання і ставлення до осіб з ООП на засадах толерантності, гуманної педагогічної дії [336]. Ця нова філософія слугує методологічною основою створення ІОС в НУШ та ЗСО.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до ефективного навчання та виховання учнів з ООП і збагачення їх навичками організації ІОС є надзвичайно важливою саме в контексті динаміки надбань педагогічно-суспільної думки в Україні та світі. Її багатогранність і комплексність виявляється в увазі науковців і педагогів-практиків до напрацювання стратегій навчання і дослідження прикладних механізмів підготовки вчителів та їх ефективності в ПШ [92]. Питання навчання дітей з ООП, зокрема організації освітнього середовища та системи підготовки (перепідготовки) педагогів, вже кілька десятиліть активно досліджуються вітчизняними науковцями. Проблемам організації ІОС присвячені праці О. Будник [10; 11; 12; 13; 14; 244], Г. Васильєвої [18], Г. Васяновича [19; 20; 21; 22], А. Колупаєвої [63; 66], І. Кузави [74], З. Ленів [76], І. Луценко [83],

Т. Пантюк [118], Г. Першко [119], Н. Ратушняк [151], Н. Софій [192], М. Швед [218], В. Чайки [213], М. Чайковського [214] та інших. Виклики підготовки фахівців і вчителів ПШ до роботи в умовах ІН відображені в наукових дослідженнях І. Демченко [41], З. Шевців [219], О. Мартинчук [87], С. Чупахіної [216], Л. Кузенко [75; 278; 279], Т. Кудярьської [73], Н. Матвеевої [89; 90; 91; 92; 93].

Так, у монографіях «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» [66] та «Інклюзивна освіта: від основ до практики» [67] наводиться періодизація еволюції орієнтирів щодо ставлення суспільства і держави до осіб з інвалідністю та становлення системи освіти таких осіб в Західній Європі та пострадянській Україні, з виокремленням у ній найновішого періоду від сегрегативного навчання дітей з ООП до інклюзивної освіти. Розпочавшись у Західній Європі в кінці 70-х років, цей етап характеризується збільшенням кількості спеціальних класів у загальноосвітніх школах, значним скороченням кількості спеціальних шкіл та позитивним досвідом навчання учнів з ООП в інклюзивному середовищі. У країнах пострадянського простору період «від сегрегації до інклюзії» розпочався у 90-х роках і збігається з розпадом СРСР. Він характеризується реконструкцією державного устрою, розбудовою національної системи освіти; переглядом концептуальних підходів до організації освіти осіб з ООП відповідно до міжнародного законодавства та з урахуванням суспільних запитів і позитивного досвіду впровадження інклюзивних практик [66, с. 10; 67, с. 13, 15].

У згаданих вище фундаментальних працях розглядається широке коло питань в глобальному й національному розрізі: історичний та соціокультурний контекст навчання дітей, міжнародне і вітчизняне законодавче, нормативне та правове забезпечення функціонування ІН, стратегії та практичні механізми організації навчання і виховання дітей з ООП. Дослідниці зазначають, що передумовами успішної інклюзії є створення відповідного освітнього середовища й опанування сукупності практичних підходів:

- 1) формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти на всіх рівнях – від системи підготовки майбутніх фахівців до системи підвищення кваліфікації досвідчених учителів-практиків;

2) політика, спрямована на надання різнорівневої підтримки в школах і суспільстві, зокрема формування у закладі освіти лідерських команд;

3) базування процесів, що відбуваються у школах на доказовій діяльності, підтвердженій результатами досліджень, використання перевірених технологій, підходів і методів, які можна адаптувати, щоб врахувати та задовольнити різноманітні потреби та можливості кожного учня;

4) постійне фахове зростання та підвищення кваліфікації педагогами; адекватне використання ресурсів на користь усіх дітей класу та школи [319]. Окрім традиційних форм підвищення рівня кваліфікації (курсів, тренінгів, майстер-класів тощо), рекомендується також налагодження партнерських зв'язків між університетами, науково-дослідними установами і школами.

До проблем ефективного впровадження ІН в Україні вчені відносять підготовку та наявність навичок організації ІОС у педагогів, які, маючи стати рушійною силою у впровадженні інклюзії, можуть бути недостатньо віддані справі або покладають на себе надто великий обсяг роботи, що може дещо «відлякувати» інших членів команди [66, с. 77-80].

У докторській дисертації «Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності» (2010) Андрій Шевцов розглядає освітні засади системного моделювання корекційно-реабілітаційного простору для осіб з інвалідністю в умовах закладів і установ різного напрямку та профілю, обґрунтовує особистісно центровану методологію формування реабілітаційного простору професійної освіти та організаційно-методичні основи побудови корекційно-реабілітаційного простору закладу вищої освіти інтегрованого типу та окреслює шляхи удосконалення системи підготовки і підвищення кваліфікації і розширення професійної мобільності фахівців. Наукові завдання ґрунтового та багатовимірного дослідження вченого надаються до використання у навчанні осіб з інвалідністю в ІОП, ефективну організацію якого забезпечують підготовлені ЗВО фахівці. Адже в основі роботи з особами з ООП – комплексний освітній підхід і системно-синергетична парадигма, що призведе до якісно нового методологічного рівня розгляду феноменів комплексного навчання та соціалізації осіб [220, с. 7].

Докторська дисертаційна робота Зої Шевців обґрунтовує та експериментально підтверджує теоретичні засади педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів ПШ та методику формування у них компетентностей до роботи в інклюзивному середовищі ЗЗСО. Авторкою вперше виявлено феноменологічну сутність термінів: «інклюзивне середовище» і «професійна підготовка майбутніх учителів ПШ до роботи в інклюзивному середовищі», виокремлено характерні професійні активності вчителів ПШ в інклюзивному середовищі, спроектовано концепцію професійної підготовки на основі системного, компетентнісного, середовищного, аксіологічного, акмеологічного і діяльнісного підходів; визначено та реалізовано загальну методику професійної підготовки майбутніх учителів ПШ та спеціальні форми й методи формування соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі закладів освіти [219].

Неперервність і комплексність – важливі передумови навчання дітей з інвалідністю, таким чином раннє втручання може і при потребі має починатися протягом перших тижнів життя дитини. Не випадково дисертація Ірини Кузави системно розглядає виклики та проблеми освіти дітей дошкільного віку, які потребують послуг спеціальних педагогів – так звану корекцію психофізичного розвитку, зокрема відсутність методик організації соціального становлення особистості дошкільника у системі інклюзивної освіти та невідповідність важливості підготовки фахівців до підтримки дітей з інвалідністю та їх родин [74]. Питання підготовки фахівців у сфері ІН у закладах дошкільної освіти знайшли своє відображення також у працях інших учених – А. Беленької [5], Н. Суховієнко [197], М. Сорочан [191], Т Кудярьської [73] та інших.

Проблема інклюзивної освіти та відповідна підготовка фахівців до реалізації цих завдань є дотичною не лише у контексті наступності дошкільної та початкової школи, а й низки соціально-педагогічних проблем, з якими стикаються заклади освіти різних рівнів. Дисертація Михайла Чайковського відображає актуальні питання соціально-педагогічної роботи з молоддю з ООП. У ній концептуалізовано поєднана розробка двох типів педагогічних технологій: 1) технології забезпечення

розвитку внутрішнього та зовнішнього ІОС для реалізації стратегій використання сильних сторін особистості, командного співробітництва, контекстного навчання, використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування освітнього простору, створення безбар'єрного середовища, а також 2) технології формування соціально-психологічної готовності студентів з ООП до активного і продуктивного функціонування в ІОС, що забезпечують впровадження стратегій соціально-педагогічної підтримки процесу входження студента з інвалідністю в освітній простір [214, с. 19].

Заслуговує на увагу ідея про те, що студенти – майбутні вчителі початкової школи – можуть ефективно моделювати методи та прийоми організації ІОС під час педагогічної практики та при працевлаштуванні. У цьому контексті вдаємося до аналізу результатів наукової роботи Зоряни Ленів, які стосуються підготовки фахівців до організації ІОС засобами арт- та музикотерапії, адже модернізація вітчизняної системи освіти потребує запровадження інноваційних технологій для забезпечення доцільних педагогічних умов і комплексної системи навчання. Дослідницею розроблено структуру арт-терапевтичного заняття та запропоновано методичні рекомендації, які можуть бути використані при підготовці фахівців у ЗВО та при підвищенні кваліфікації, а також у роботі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) і закладів дошкільної та початкової освіти [76].

У дисертаційній роботі Наталії Ратушняк досліджуються проблеми формування освітньо-розвивального середовища для організації самостійної навчальної діяльності та забезпечення корекційної допомоги учням з ООП у процесі індивідуальної навчальної роботи [151].

Галина Васильєва у дисертаційній роботі 2021 року розкриваючи сутність і зміст поняття «інклюзивне середовище», визначає: структурні компоненти формування методичної компетентності педагогічних працівників в умовах цього середовища (гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний); а також критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-творчий, рефлексивно-фасилітаційний); показники та рівні (репродуктивний, пошуково-евристичний, креативний) сформованості досліджуваної компетентності і

пропонує модель формування методичної компетентності під час професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників для інклюзивної освіти у ЗВО, в системі підвищення кваліфікації та перекваліфікації педагогічних кадрів за допомогою розробленої модульної програми професійного розвитку «Інклюзивне середовище: формування методичної компетентності» [18].

У докторській дисертації Світлана Чупахіна розглядає готовність до професійної діяльності щодо застосування інноваційних технологій для організації ІОС. Дослідниця розробила етапізацію побудови індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя, визначила методичний інструментарій [216], що слугуватиме предметом нашого аналізу з погляду моделювання системи освітньої роботи, вибору цифрового змістового контенту у ЗВО.

Одним із прикладних завдань ІН є трансформація освітніх і культурних систем, практик навчання та організації шкіл для того, щоб відповідати різноманітним потребам учнів, і цим максимізувати їх активне навчання та участь. «Досягаючи якнайбільшої інклюзивності шкіл, збільшуючи час перебування усіх учнів в загальноосвітній школі, ми тим самим скорочуємо потребу інтегрувати їх у суспільство в майбутньому. Підготовка учителів до роботи в ІОС формуватиме систему їх професійних та особистісних цінностей. Прийшовши у школи, ці молоді агенти змін взаємодіюватимуть з адміністрацією, колегами, учнями і батьками і це сприятиме трансформації шкіл в справді інклюзивні заклади» [264., с. 784].

Окреслимо ключові моменти практичного вирішення проблеми підготовки фахівців до навчання дітей з ООП. Передумовою ефективної соціалізації та інклюзії використання ефективних інноваційних стратегій і практик, розробка скоординованої програми підготовки та перепідготовки фахівців, налагодження комунікації та співпраці (у тому числі міжнародної) в освітній інклюзивній спільноті. Це уможлиблюється творенням теоретичних основ інклюзивної освіти і культури та практичної системи включення учнів з ООП у шкільну та позашкільну роботу. Тому організація належного ІОС в сучасній ПШ України детермінована рівнем професійної готовності педагогів до реалізації відповідних завдань.

1.2. Інтерпретація базових понять дослідження

Характеристику основних понять нашого дослідження розпочнемо з трактування професійної підготовки й готовності вчителя до створення ІОС в ПШ. Динамічний процес професійної підготовки педагога потребує взаємодії усіх його учасників і організацію сприятливого середовища. Освіта на різних етапах свого розвитку проходить шлях від інституційного і суспільного дискримінування окремих категорій до усвідомлення важливості якісної освіти для кожного. Цей процес спричинений освітнім лідерством та пасіонарністю його непересічних представників; вчителі та освітні управлінці – одні з них [282; 290]. Тому у руслі фахової підготовки педагогів, що є багатогранним процесом й потребує інтегрування теоретичних знань, практичних навичок і безперервного професійного розвитку, важливо забезпечити високу якість цього процесу (О.Кондур) [71] з урахуванням сучасних викликів і потреб. Н. Матвеева висвітлює комплексний підхід до підготовки педагогів, акцентуючи на різноманітних компетенціях та особистісних якостях, які необхідно розвивати [91, с. 97-99].

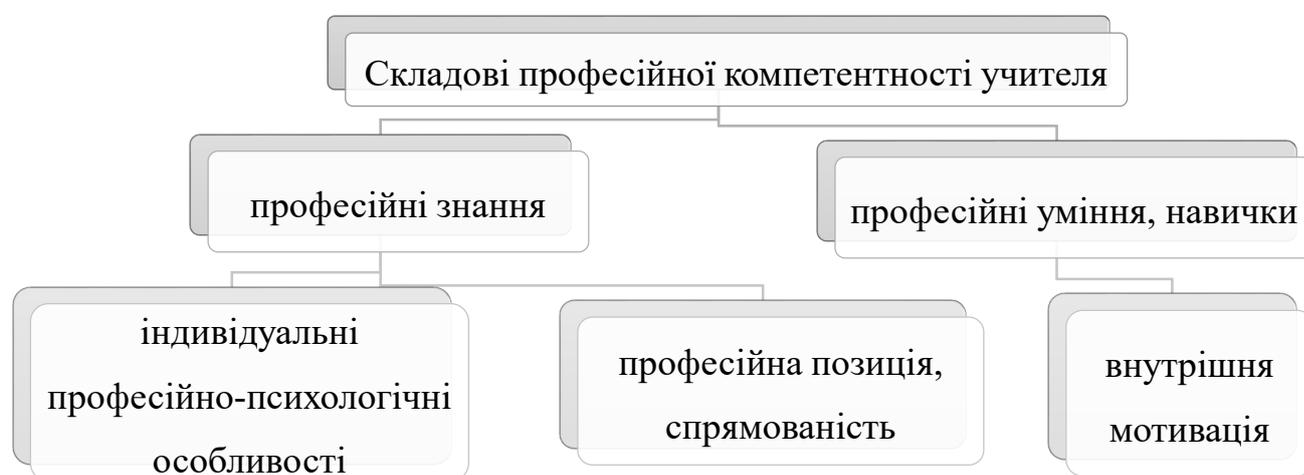


Рис. 1.1. Складові професійної компетентності вчителя НУШ

Фаховою компетентністю вчителя ПШ є система знань, умінь та навичок, комплекс особистісних якостей, єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності, що відображає взаємопов'язані мотиваційно-ціннісну, змістову, операційно-діяльнісну, особистісну, рефлексивну сфери й вказує на

рівень професійної підготовки педагога. В аспекті компетентнісного професійного становлення та розвитку доцільно виокремити основні складові професіоналізму учителя (рис. 1.1):

Осмислення сутності *професійної педагогічної діяльності* варто визначити через її цілепокладання, у нашому контексті з орієнтацією на інклюзивний вимір.

Загальні аспекти професійної педагогічної діяльності учителя початкових класів відображено у дослідженнях таких науковців, як: О. Біда [7], І. Бужина [16], О.Будник [[10; 11; 12; 13; 14; 244], О. Комар [69], О. Кондур [71], Е. Ляска [84], С. Мартиненко [86], О. Матвієнко [95], І. Пальшкова [117], О. Хижна [207], Л. Хомич [208], О. Цюняк [210; 211; 212], В. Чайка [213] та інші.

У нашому контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС важливими є дослідження: О. Біди щодо підготовки майбутніх учителів у руслі природознавчої освіти молодших школярів [7]; до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка) [213]; соціально-педагогічної діяльності в початковій школі (О. Будник) [14]; особистісно орієнтованого виховання молодших школярів (Т. Гуменникова) [36]; педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі початкової школи (О.Матвієнко) [95]; вивчення теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності (О. Дубасенюк) [50]; розроблення фундаментальних засад системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів на основі цільової комплексної програми, що має метою підготовку вчителя-дослідника (Л. Хомич) [208]; окреслення провідних аспектів у роботі з обдарованими майбутніми вчителями (О. Антонова) [1]; підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення якості освіти у ЗВО (О. Кондур) [71]; формування педагогічної культури майбутнього фахівця (В. Гриньова) [35]; підготовки здобувачів освіти до впровадження освітніх інновацій в початковій школі (І. Гавриш, О. Цюняк) [25; 210]; формування методичної компетентності педагогів ЗЗСО в умовах інклюзивного середовища (Г. Васильєва) [18] та інші.

Важливим маркером для проєктування теоретичних основ нашого дослідження виступає ідея про творче спрямування педагогічної діяльності, що є

предметом системного дослідження О. Антонової [1], О. Дубасенюк [49; 50], І. Зязюна [53], С. Сисоєвої [184; 185; 186], Р. Скульського [188]. Педагогічну творчість здебільшого визначають як вищий рівень діяльності людини в освітній галузі, яка має характер новизни, неповторності, соціальної значущості. Очевидно, творчість у професійної діяльності є невід'ємним складним інклюзивної компетентності вчителя. Приміром, С. Сисоєва педагогічну творчість розуміє через вирішення певних суперечностей, конкретних проблемних ситуацій (а це стосується і інклюзивного процесу), які демонструють шлях до професійного зростання педагога. [184].

О. Цюняк наголошує на важливості інформаційно-цифрової складової в професійній готовності педагога, зокрема володіння технологіями та інструментами дистанційного навчання є важливим особливо в часи пандемії та військового стану. Вони забезпечують ефективне функціонування освітнього, соціокультурного та інформаційно-комунікаційного середовища професійної підготовки. Дидактичні матеріали (підручники та навчально-методичні комплекси) також займають важливе місце у процесі підготовки майбутніх фахівців [210, с. 113].

С. Чупахіна доводить, що *готовність до професійно-педагогічної діяльності* є цілісним, стійким новоутворенням, що складається із взаємопов'язаних й взаємозалежних компонентів, які забезпечують здатність до виконання самостійної функції фахівця. Під час аналізу структурних складників професійно-педагогічної підготовки (психологічного та професійного), були виявлені мотиваційно-емоційні та теоретично-практичні бар'єри (несформованість знань і умінь) у готовності педагогів застосовувати інноваційні технології для організації ІОС. У роботі визначено форми та методи навчання на кожному етапі та розроблено навчально-методичний комплекс «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» [216], що слугуватиме предметом нашого аналізу з погляду моделювання системи освітньої роботи, вибору цифрового інструментарію у ЗВО.

Таким чином, на основі аналізу дисертаційних робіт (О.Біда, О.Будник, О.Кондур, О.Комар, О.Цюняк та інші) приходимо до висновку, що **професійна підготовка майбутнього вчителя до створення ІОС** – це процес набуття ним теоретичних знань, практичних навичок, компетенцій, необхідного досвіду для вирішення відповідних професійно-педагогічних завдань. А професійна готовність – це результат цього процесу професійної підготовки у ЗВО, що уможлиблює наступне нашу трактування: **готовність майбутнього вчителя початкової школи до створення ІОС** – це результат сформованості відповідних знань, практичних умінь і навичок, компетенцій тощо, що дозволяють йому проєктувати ефективно середовища для навчання, виховання й розвитку дітей з ООП.

Перш ніж перейти до характеристики інших понять дослідження, розглянемо зміст поняття «*учні з особливими потребами*» (рис. 1.2), що відображено у наших публікаціях [256].

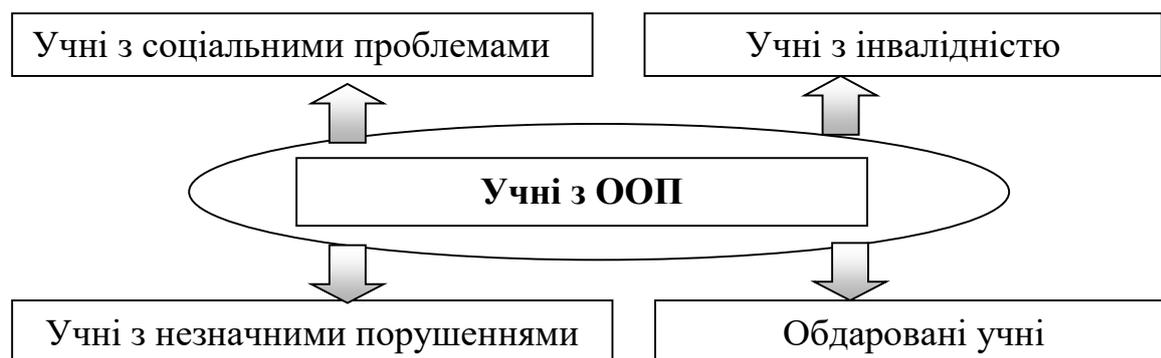


Рис. 1.2. Категорії учнів з ООП [256]

До учнів з ООП модуль належати ті, хто має фізичні чи інтелектуальні порушення, а також труднощі у навчанні. Це можуть бути: учні із затримкою розумового або психічного розвитку, порушеннями слуху, зору, мовлення, діти з гіперактивністю, розладами аутистичного спектру тощо.

У Законі «Про освіту» *особа з ООП* визначена такою, яка «потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [140]. Зауважимо, закон США Americans with Disabilities Act (1994) [230] здебільшого оперує терміном «*a person with a disability*

– *особа з інвалідністю*» як бенефіціара освітньої інклюзії, то ж багато науковців Західного Світу послуговуються здебільшого ним. В інклюзивному дискурсі Великобританії використовується визначення «a person with special educational needs and disabilities – особа з особливими освітніми потребами та/чи інвалідністю». Доцільно послуговуватися цим терміном, розуміючи, що особа з ООП може не мати інвалідності, а забезпечення безбар'єрного середовища для особи з інвалідністю допомагає врахувати і адекватно забезпечити особливі освітні потреби усього розмаїття учнів у класній кімнаті. Водночас поняття «*учні з ООП*» охоплює також обдарованих дітей. Високий рівень інтелектуального потенціалу та здібності у певних сферах можуть спричиняти труднощі в соціалізації та груповій взаємодії. Обдаровані учні можуть досягати значних успіхів у різних видах діяльності і вони потребують особливої уваги зі сторони педагогів і батьків, оскільки їм притаманні специфічні особливості мислення [256].

У західному інклюзивному дискурсі вживаються поняття, які визначають аксіологічний аспект навчання [342] осіб з ООП і складають тренд подальшого суспільного розвитку. Термін *різноманітності* (англійською «*diversity*») широко застосовується в сучасних концепціях розвитку та освіти поряд з рівноправністю/справедливістю «*equity*» та рівністю «*equality*». Світові лідери визначають майбутнє світу через призму співробітництва, комунікації, поваги, демократичних цінностей і освіти, де безпечне інклюзивне середовище є запорукою для розвитку нових поколінь [332, с. 42].

У роботі з дітьми з ООП важливо дотримуватися принципів *рівноправності і рівності*, які не є тотожними поняттями, все ж в контексті інклюзії освітня рівноправність може означати для кожного конкретного учня: а) рівність доступу (*equality of access*) – обов'язком відповідального суспільства є надання доступної безкоштовної державної освіти до досягнення учнем певного віку, стандартного для всіх учнів навчального плану, однаково доступних шкіл в конкретній територіальній громаді; б) рівність можливостей – забезпечення учнів однаковими навчальними ресурсами та інформацією; в) рівність результатів – очікувані стандартизовані навчальні досягнення для всіх учнів, рівні навчальні результати

потребують нерівного вкладення зусиль та інформації; г) рівність отриманої користі – академічні досягнення кожного учня сприяють реалізації його бажань та планів [273]. Таким чином, канадська науковиця Маргарет МакЛафлін, розглядаючи учня з ООП крізь призму еволюціонування інтерпретацій освітньої рівноправності, визначає його як такого, хто отримує справедливе ставлення до себе і є особистістю, якій надано повний доступ до тих аспектів життя, котрими наділені люди без інвалідності. Такий учень має рівні права, є незалежним і самодостатнім [285, с. 269]. Ця інтерпретація підводить нас до розуміння того, що суспільний розвиток обов'язково спричиняє появу нових патернів ідентичності та поведінки, які відразу можуть стикатися з бар'єрами для існування чи самореалізації. Однією з сучасних тенденцій є еволюція терміну до концепту «навчання різноманітностей» (англійською «teaching to diversity»), коли, навчаючись в інклюзивному середовищі, кожен учень та учениця трактується як унікальності з безліччю індивідуальних рис і можливостей для свого розвитку. Це приводить до заміни дихотомії «інвалідність-неінвалідність» поліваріантністю і різноманіттям в умовах інклюзії [174].

Концептуальне визначення *інклюзивному навчання* дали ще в 2002 році канадські науковці Лореман та Деспелер, наголосивши що воно є практично однаковим за багатьма параметрами для дітей з інвалідністю та без неї [281, с. 7], які проводять багато часу разом навчаючись і взаємодіючи в академічному та розвивальному середовищі класу і поза ним. ІН відбувається у трьох сферах: фізичній, академічній та соціальній, то ж інклюзивне середовище передбачає гармонійну синергію факторів безбар'єрного простору, сприятливих умов і стратегій навчання та ефективної соціальної інтеракції і стосунків [338., с. 23].

А. Колупаєва під інклюзивним навчанням розуміє створення гнучкого та індивідуалізованого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [66, с. 23].

Отже, *інклюзивне навчання* – це державна система освітніх послуг, що забезпечує рівний доступ всіх учасників до освітнього процесу, та ґрунтується на

принципах недискримінації, урахування індивідуальної траєкторії розвитку, а також створення умов для повноцінного залучення та активної участі всіх здобувачів освіти [57].

Інтерпретуючи базове поняття дослідження – *інклюзивне освітнє середовище в початковій школі*, потрібно розглядати його у динамічному комплексі умов, складових і чинників на історичних етапах освіти усіх і кожного учня зокрема. Ми будемо послуговуватися формулюваннями ексклюзії, сегрегації, інтеграції та інклюзії, як визначено науковими теоріями та міжнародними конвенціями та представлено нами у підрозділі 1.1. Згідно Додатку 3 до Конвенції ООН, інклюзивне середовище має забезпечувати право доступу до освіти, право на отримання якісної освіти і право на повагу в усьому розмаїтті людей [334].

Для нашого дослідження цінними є ідеї А.Шевцова, що стосуються обґрунтування активного реабілітаційного середовища, концепція якого ґрунтується на ідеях М.Монтессорі. При цьому можемо припустити, що будь-яка освітня система включає у себе оточуюче особу з інвалідністю середовище, яке, не будучи пасивним елементом освітнього процесу, може активно впливати на його результат. Тому інтегративна властивість освітньої системи складається з характеристик зовнішнього середовища, які максимально сприяють досягненню цілей навчального процесу та функції перетворення навчального потенціалу людини з інвалідністю на такі її якості, які сприятимуть досягненню цілей навчання [220].

Наведемо розроблені ЮНЕСКО обґрунтування якісних характеристик інклюзивного середовища закладу освіти:

- освітня – спільне навчання всіх дітей спричиняє появу освітніх стратегій, які враховують індивідуальні відмінності, таким чином кожен учень отримує користь відповідно до своїх потреб, інтересів, можливостей;

- соціальна – спільне навчання пропагує цінності різноманіття та творить підґрунтя для справедливого недискримінаційного суспільства;

- економічна – організація та підтримка середовища, де навчаються усі діти є дешевшими, ніж забезпечення функціонування комплексної системи спеціальних шкіл для дітей з різними порушеннями [297, с. 9].

Обґрунтування А.Шевцовим структурної ієрархічної організації вкладених реабілітаційних систем, дають можливість припустити, що системні ієрархічні рівні можна виокремити, розглядаючи навчання учня з ООП. Тоді поняття «багаторівневого реабілітаційного простору», який складається із реабілітаційного процесу (мікрорівень), реабілітаційної установи (мезорівень), регіонального реабілітаційного простору (макрорівень), національної системи реабілітування (мегарівень), можна порівняти з інклюзивним освітнім середовищем, що сприятиме ефективному розвитку та навчанню учнів, яким потрібна підтримка фахівців з ІН [220].

Інклюзивне освітнє середовище визначається чинним законом України «Про освіту» (і ним ми будемо оперувати у дисертаційній роботі) «сукупністю умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Середовище повинно бути безпечним, унеможливаючи заподіяння учасникам освітнього процесу шкоди, зокрема внаслідок шляхом фізичного або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності та репутації» [140]. В умовах пандемії коронавірусу та війни в Україні саме питання безпечного середовища для освітнього процесу в початковій школі, в тому числі для дітей з ООП, набуло особливої актуальності.

Визначаємо такі складові сформованості цього середовища [256]:

- *соціально-психологічна* (врахування індивідуальних особливостей та поведінкових патернів особистості у процесі соціальної взаємодії; партнерські відносини, педагогічні поведінкові втручання);
- *інформаційна* (доступ до законів, навчально-методичного забезпечення).
- *культурно-освітня* (цифрова компетентність, використання сучасних технологій навчання та ефективних форм педагогічної взаємодії);

- *матеріально-технічна* (наявність сучасних мультимедійних засобів, адаптованих навчальних ресурсів, безбар'єрність, комфорт та естетика);

- *управлінська* (сукупність організаційних та адміністративних заходів для підтримки й розвитку: забезпечення безбар'єрності, кадрові питання, фінансовий супровід, моніторинг якості надання освітніх і спеціальних послуг).

У творенні ІОС в ЗЗСО важливо дотримуватися принципів *універсального дизайну*. Рон Мейс – їх розробник і автор визначення – наголошує на прагматичному плануванні та оцінюванні спершу фізичної та інфраструктурної, а згодом емоційної та когнітивної доступності: «продукти, комунікації та будівлі стають більш придатними для використання великою кількістю людей, і це не потребує значних фінансових вкладень. Освітнє середовище та продукти створюються від самого початку із забезпеченням доступності для широкого кола користувачів, незважаючи на те, чи вони мають інвалідність, чи ні» [204, с. 8]. Відповідно до вітчизняного законодавства, «універсальний дизайн у сфері освіти є дизайном предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [140]. Принципи універсального дизайну уможливають вибір та використання різноманітних навчальних стратегій: навчання, базоване на діяльності; диференційоване викладання; кооперативне навчання (співпраця), навчання у громаді тощо.

Універсальний дизайн передбачає врахування ООП учнів на етапі планування і створення навчальних продуктів і служб, розумне пристосування застосовується до вже створених продуктів чи освітніх послуг. До розумних пристосувань відносять гнучкий адаптований курикулум (навчальний і організаційний план), зовнішній ліфт, пандус, ресурсне обладнання, медіатеку навчального закладу тощо [122, с. 115].

З метою врахування здібностей, потреб, можливостей, досвіду та інтересів учня, школа забезпечує реалізацію його особистісного потенціалу за *індивідуальною освітньою траєкторією*, яка передбачає вибір учнем та його батьками освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і

засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через *індивідуальний навчальний план* (ІНП), який розробляється закладом освіти у взаємодії із учнем та його батьками за наявності необхідних для цього ресурсів. Це документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння учнем освітніх компонентів освітньої програми [140].

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) містить перелік ООП і психолого-педагогічних послуг, визначає характер навчання і підтримки, розробляється багатопрофільною командою супроводу з залученням батьків чи опікунів. ІПР виконує низку функцій, у тому числі: навчально-методичну, комунікативну, організаційну, моніторингу, контролю дотримання нормативних вимог та оцінки [192, с. 5].

У закладі освіти дитина з ООП отримує корекційно-розвиткові послуги, які можуть надаватися спеціальними педагогами школи, запрошеними спеціалістами ІРЦ чи іншими фахівцями згідно розробленої та затвердженої ІПР. Закон визначає також передбачений психолого-педагогічний супровід дитини з ООП командою багатопрофільних спеціалістів та психолого-педагогічні послуги – систему заходів з організації навчання та розвитку особи з ООП [140]. Однак, як засвідчують результати нашого дослідження, у шкільній практиці є проблема неадекватного відношення родин до надання спеціальних корекційно-розвивальних послуг, ґрунтована на стереотипах чи на нерозумінні важливості фахової підтримки дитини з ООП. Наголосимо, що інклюзія передбачає комплекс додаткових послуг, які надаються командою різнопрофільних фахівців, тому так звану «стихійну інклюзію» (англійською «mainstreaming»), коли учень з інвалідністю просто перебуває у звичайному класі вважаємо шкідливою, адже без належного супроводу його академічний, емоційний і поведінковий прогрес може погіршуватися [256].

У моделюванні ІОС існують труднощі, зумовлені збільшенням кількості учнів із *економічно; соціально; академічно чи інтелектуально* вразливих груп. Такі учні можуть мати проблеми адаптаційного характеру в середовищі школи, водночас вони більшою мірою схильні до порушень дисципліни в класі, асоціальної поведінки, жорстокості чи надмірної байдужості [256]. До групи

ризиком сьогодні відносять і дітей, що стали свідками воєнних дій в Україні, отримали різного роду травми (фізичні, психологічні чи соціальні). У цих учнів спостерігається підвищене почуття страху, безпорадності, депресії, а також схильність до стресової поведінки. Водночас внаслідок міграційних процесів загострилась проблема адаптації дітей із родин переселенців до шкільного життя в іншому регіоні країни, зокрема в інклюзивних класах, а також за кордоном [289]. Інтегровані колективи можуть допомогти школяреві з ООП досягнути високих показників особистісного розвитку, усвідомити самоцінність цього розвитку, функціональної значущості в процесі інтеграції у соціальне середовище [4]. З іншого боку, ІОС сприятиме створенню можливості для дітей із типовим розвитком дбайливо ставиться до природного потенціалу, розкривати нетрадиційні шляхи своїх досягнень в опануванні ключових компетентностей НУШ [221].

У згаданому вище контексті приходимо до трактування поняття, без якого важко уявити ІОС – *педагогіка толерантності*. У сучасній науці феномен «толерантність» розглядається у багатьох аспектах: філософському, політичному, соціологічному, психологічному, педагогічному. Відповідно виокремлюють такі типи толерантності: расова; міжкласова, міжнаціональна, релігійна, географічна, освітня, вікова, фізіологічна, гендерна [200, с. 17-18]. Однак у всіх цих напрямках дослідження толерантність тісно пов'язана з такими рисами людини, як: розуміння, довіра, емпатія, альтруїзм, доброзичливість [203], про які акцентуємо у контексті аксіологічного підходу до вивчення інклюзії.

Педагогіка толерантності визначається як «готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на засадах згоди і порозуміння» [42]. Педагогіка толерантності в виявляється у культурі спілкування дітей, учителів, батьків. Учні повинні розуміти, що незважаючи на відмінності, необхідно сприймати і приймати людину такою, якою вона є; адекватно поводитися з нею. Педагогіка толерантності – це той напрям в освітній політиці, без якого неможливі якісні зміни в освітній сфері в цілому, та інклюзивній освіті, зокрема.

Роль педагога у сучасній українській школі змінюється: від носія єдино правильних академічних знань – до організатора навчальної діяльності класу в

цілому і кожного учня індивідуально [110; 48], що у контексті організації ІОС у ПШ вимагає від вчителя високого рівня сформованості *інклюзивної компетентності*. Вона включає: особисту зацікавленість та позитивну мотивацію до здійснення професійної діяльності в умовах ІН; розвинене педагогічне мислення, що базується на системних теоретичних знаннях і практичних навичках, необхідних для ефективної реалізації інклюзії в класі; здатність до рефлексії, зокрема аналізу власної педагогічної діяльності, визначення труднощів і шляхів їх подолання; а також практичні вміння для виконання професійних завдань (вирішення педагогічних ситуацій, застосування методик адаптації та диференціації навчання, використання ефективних прийомів інтерактивного викладання, організація співпраці з батьками та командою психолого-педагогічного супроводу (КППС) тощо [24].

За професійним стандартом, до змісту інклюзивної компетентності педагога входять:

- використання індивідуального й диференційованого підходів у наданні індивідуальної підтримки учнів з ООП;
- використання інструментів забезпечення ІН, принципів і стратегій універсального дизайну та розумного пристосування освітнього середовища;
- вивчення особистості учнів з ООП (встановлення навчальних можливостей, здібностей, основних потреб, інтересів) та організація на цій основі освітнього процесу [136].

На основі характеристики окреслених вище понять, які слугують ключовими у нашому дослідженні, трактуємо сутність *підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації ІОС* як комплексного процесу формування їх професійної компетентності, що інтегрує систему знань, навичок і особистісних якостей, необхідних для ефективного навчання учнів з ООП у ПШ.

Дане поняття передбачає: розвиток інклюзивної компетентності (психологічну, соціальну та правову готовність працювати у гетерогенному навчальному середовищі); інноваційної педагогічної культури (використання адаптаційних методів і підходів до навчання, що спрямовані на створення рівних

умов для всіх учнів, незалежно від їхніх можливостей), налагодження безбар'єрної комунікації з усіма учасниками педагогічної взаємодії відповідно до чинних освітніх стандартів та рекомендацій. Більш детально про модель цієї підготовки вчителя у сфері інклюзії, включаючи низку компонентів готовності, описано у другому розділі дисертації.

1.3. Зарубіжний досвід організації інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти різних типів

Глобальні співпраця, обмін ідеями та практиками впливають на освітні процеси у націях-державках, таким чином освіта стає інструментом для усунення кордонів і бар'єрів між людьми, сприяючи поширенню знань, понять і цінностей та формуванню світу сталого розвитку [317; 233]. Будучи однією з країн фундаторів ООН та міждержавних освітніх і культурних організацій, Україна бере участь в обговоренні та затвердженні декларацій і конвенцій, пропонує і докладає зусиль для впровадження найкращих практик навчання дітей з ООП, відповідно міжнародні конвенції та декларації, які стосуються прав і свобод, зокрема у сфері рівності і інклюзивності, є ратифікованими Верховною Радою України і стають частиною вітчизняного законодавства [315]. Потреба в глобальному співробітництві, коли світ стикається із загрозами пандемій і війн, є надзвичайно високою. Аналізуючи доповідь ЮНЕСКО щодо освіти учнів з інвалідністю, бачимо, що законодавство у 25% країн передбачає їх навчання в умовах спеціальних закладів, у 10% – інтеграцію, а у 17% – інклюзію; решта країн обирає комбінацію сегрегації та навчання у загальноосвітніх закладах [263]. Педагоги, батьки, неурядові організації та уряди в різних частинах світу об'єднують зусилля, діляться ресурсами та ефективними практиками для творення ІОС на засадах безбар'єрності, щоб кожна дитина мала змогу навчатися у належних умовах. У цьому підрозділі охарактеризуємо деякі кращі освітні практики підготовки майбутніх педагогів, спираючись на низку міжнародних документів про якісну й доступну освіту для кожної людини.

«Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2006) забезпечує юридичну і регуляторну основу для всіх аспектів життя та діяльності осіб з інвалідністю. Наразі 173 країни ратифікували Конвенцію і перебувають у процесі розробки нових політик і реформування освітніх систем для їх узгодження та дотримання її положень. Стаття 24 «Право на інклюзивну освіту» передбачає "створення дружнього до навчання середовища, системний та особистісно-орієнтований підходи, повага та цінування людського різноманіття, підтримка та моніторинг забезпечення прав, визнання партнерств" [250, с. 79-80; 333, с. 4-6]. Під час Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з ООП в Саламанці у 1994 році, представники 92 урядів країн і 25 міжнародних організацій прийняли «Декларацію щодо освіти дітей з інвалідністю» та ухвалили Програму дій, основним принципом якої є доступність шкільної освіти для всіх дітей. Визначаючи стратегічне значення освіти у межах ЗЗСО, Декларація зобов'язує країни-підписанти зосередити зусилля на фаховій підготовці педагогів до інклюзії [328].

У 2015 році були проголошені міжнародні «Цілі сталого розвитку до 2030 року». Навчання осіб з ООП регламентується в Цілі №4: забезпечення рівного доступу до всіх рівнів освіти та професійної підготовки для вразливих груп; створення та модернізація навчальних закладів, що враховують потреби осіб з інвалідністю, забезпечують безпечно, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне навчальне середовище для всіх [271].

Звіт ЮНЕСКО «Інклюзія та освіта», опублікований під час пандемії Covid-19 містить рекомендації для країн щодо підготовки педагогів до навчання осіб з ООП, наголошуючи на важливості співпраці та обміну досвідом, особливо на регіональному рівні, де контексти схожі. Звіт є інструментом для моніторингу прогресу в освіті та реалізації національних і міжнародних стратегій для досягнення Глобальної цілі №4. Освіта пропонує точку входу для створення інклюзивних суспільств, якщо політики та педагоги сприймають різноманітність не як проблему, а як можливість для виявлення талантів кожного учня, створення умов для розвитку та допомоги долати бар'єри. Таким чином, інклюзія є не просто створенням фізичного простору для учня з ООП, вона передбачає кардинальні

зміни в етиці і філософії освіти. Виокремимо рекомендації з цього Звіту щодо глобального впровадження інклюзії до 2030 року у ключі підготовки вчителів:

- Розширювати парадигму розуміння інклюзивної освіти, як провідного способу навчання кожного учня, незалежно від його ідентичності, походження чи здібностей. Сприяти ціннісній орієнтації на права та гідність кожної людини. Уникати стигматизації і навішування ярликів.

- Навчати, підтримувати та мотивувати педагогів, виділяти додаткове фінансування для професійного розвитку вчителів здатних до ефективної взаємодії з усіма учасниками в безбар'єрному середовищі ІОС.

- Заохочувати міжсекторний діалог, співпрацю, взаємонавчання та обмін ресурсами між педагогами, батьками, громадами та урядовими структурами на всіх рівнях; в тому числі на міжособистісному та міжнародному [234].

Розвиток та реформування освітніх систем передбачає досягнення таких цілей: адаптація та модифікація національних освітніх стратегій і програм; визначення стандартів доступності (фізичний, комунікаційний, соціоекономічний), забезпечення ранньої ідентифікації ООП та застосування розумних пристосувань; індивідуалізована підтримка освітніх та транзитивних програм; запровадження реформи деінституціалізації для повернення дітей з інтернатної системи в родини та громади; залучення стейкхолдерів, забезпечення навчання альтернативними способами комунікації і доступом до допоміжних технологій; створення механізмів моніторингу й оцінювання навчальних досягнень; розширення можливостей учнів з ООП і батьківських груп [265].

Підготовка вчителів до роботи в інклюзивному середовищі є важливою проблемою сучасності, за даними ЮНЕСКО «близько 44% країн закріплюють підготовку вчителів з питань інклюзії у своєму законодавстві і політиках, 10% або 19 із 196 країн мають закони, в яких інклюзія розглядається як концепція, що стосується всіх учнів. З них лише у третині згадується про підготовку вчителів» [269, с. 3].

Розглянемо досвід двох країн: США з Північної Америки та Швеції з Північної Європи, які мають значний досвід у сфері створення ІОС. У наш час, коли

інформаційно-комунікаційні технології радикально прискорюють обмін стратегіями і практиками навчання на внутрішньому і міжнародному рівнях, кожна країна визначає власний шлях до інклюзії, спираючись на існуючі суспільні цінності, освітнє законодавство та ресурси [331, с. 55], таким чином досвід кожної індивідуальної країни може слугувати основою для впровадження інклюзії в країнах з традиційно існуючою системою сегрегованої освіти.

У США існує система реабілітаційних закладів і спеціальних шкіл, де можуть перебувати діти зі складними і комплексними порушеннями, які потребують спеціалізованого догляду і допомоги, батьки яких скористалися правом вибору навчального закладу [198, с. 166], втім їх значно менше, ніж загальних шкіл. Згідно законодавства, кожна державна школа в США є інклюзивною, тобто учні з ООП, навчаючись разом зі здоровими однолітками, отримують спеціалізовані послуги, які надаються спеціальними педагогами-резидентами або запрошеними спеціалістами. Станом на 2022-23 навчальний рік у США налічувалося близько 7000 приватних платних спеціальних навчальних закладів. Стосовно державних шкіл, на 90503 звичайних припадає 1870 спеціальних навчальних закладів, що становить приблизно 2%. Кількість шкіл щорічно зростає [307]. США можуть поділитися успішним досвідом у сфері дотримання та захисту прав людини. У 2009 році країна підписала «Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю», але досі її не ратифікувала. Основними національними законами, які гарантують права осіб з інвалідністю є «Закон про реабілітацію» від 1973 року, «Закон про освіту осіб з інвалідністю» (1975) і «Закон про американців з інвалідністю» (1990). Хоча останній успішно діяв задовго до прийняття Конвенції ООН і, в певній мірі вплинув на міжнародне розуміння підтримки осіб з ООП, дослідники вважають, що «Конвенція про права осіб з інвалідністю» стала важливим кроком в розвитку глобальної інклюзії, так як вона чітко визначає і синхронізує механізми для забезпечення прав осіб з інвалідністю в окремих країнах [330]. Закон «Про американців з інвалідністю» (Americans with Disabilities Act) [230] гарантує та регулює дотримання прав осіб з інвалідністю у всіх аспектах державного і суспільного життя. Він забороняє дискримінацію за будь-якою ознакою та визначає

вимоги доступності системи громадських послуг, служб і будівель для людей з інвалідністю, цим створюючи передумови для надання та отримання освітніх послуг людям з ООП у звичайних освітніх закладах. Таким чином, вже з 90-х років минулого століття американська інклюзія стосується не лише інфраструктурної безбар'єрності, але й враховує академічні, психологічні, соціальні, фінансові та інші чинники [169, с. 358].

Відразу за рік після прийняття закону, розпочався експеримент спільного навчання нормотипових і школярів з академічними та поведінковими потребами «Teach Me To... Teach Me Too!». Програма поєднувала інклюзивне навчання та інноваційні педагогічні стратегії для забезпечення навчальних досягнень кожного студента. Застосовувалися методи попереднього викладання ключових концепцій для учнів з ООП, кооперативного навчання, дрілів і повторного опрацювання матеріалу перед тестуванням. Спільне планування, викладання та оцінювання двома педагогами створювало сприятливе навчальне середовище для всіх. При командному використанні методу співвикладання, вчитель-предметник викладав предметний зміст, а спеціальний педагог допомагав учням опрацьовувати навчальний матеріал, систематизувати і аналізувати вивчене, планувати час і представляти результати вивченого. Учні визначали, аналізували і практикували індивідуальні і колективні стилі навчання та наставництва і розвивали лідерські якості. Проєкт продемонстрував ріст успішності усіх учнів незалежно від статі та нозологій, а також підвищення якості особистісних і міжособистісних навичок співробітництва між учнями та педагогами [270].

Відповідно до закону, кожна дитина, починаючи з раннього віку проходить оцінювання когнітивних, поведінкових, фізично-моторних та інших характеристик розвитку і, якщо це доцільно, направляється на отримання спеціальних освітніх послуг. Система раннього втручання (Early Intervention) здійснюється командою кваліфікованих спеціалістів: спеціальних педагогів, психологів, соціальних працівників, реабілітологів, медичних працівників, тощо. Персонал проводить оцінку рівня розвитку дитини, розробляє і здійснює програми терапевтичного втручання при її нетиповому розвитку. Чим раніше буде проведено втручання, тим

більшим є відсоток дітей, які в майбутньому не потребуватимуть спеціалізованої підтримки [107, с. 90]. Такі оцінки рівня розвитку дітей проводяться регулярно і, якщо визначено, що школяр має ООП, команда фахівців, до якої входять батьки, сам школяр, представники школи та зовнішні спеціалісти, залучені школою чи батьками, складає ІНП, який передбачає навчання і соціалізацію учня у максимальній взаємодії з іншими школярами та надання спеціалізованої підтримки в середовищі найменшого обмеження (Least Restrictive Environment) [258, с. 65]. Відповідно ця інформація враховуються у підготовці майбутніх учителів у сфері інклюзії. Варто відзначити, що вже в початкових класах мультидисциплінарна команда спеціалістів враховує особливі потреби, здібності, зацікавленості та прагнення учня під час складання майбутніх програм транзиції (переходу) до дорослого життя, суспільної активності, фінансової і побутової самостійності, міжособистісних і особистих стосунків [173, с. 181].

Розділ 300.114 «Закону про освіту осіб з інвалідністю» зазначає, що діти з інвалідністю навчаються разом із однолітками без інвалідності у державних або приватних закладах чи інших установах догляду наскільки це можливо та доцільно; а навчання у спеціальних класах, або навчання на індивідуальній формі чи інші форми вилучення дітей з інвалідністю зі звичайного освітнього середовища застосовуються лише в тому випадку, якщо навчання у звичайних класах із використанням додаткових засобів і послуг не може бути ефективно організоване через характер або важкість інвалідності дитини [258].

Заклади, які готують педагогів, впроваджують у бакалаврські і магістерські програми навчальні модулі, які ознайомлюють з принципами та основами інклюзивної освіти, програма підготовки може відрізнятись в різних штатах та університетах. Практикуючі вчителі постійно підвищують свій рівень інклюзивної компетенції на різноманітних курсах і конференціях. У школах країни працює більше півмільйона допоміжних освітніх професіоналів, (education support professionals), які не мають формальної педагогічної кваліфікації, але можуть надавати підтримку учням з ООП і допомогу вчителю. Серед них можуть бути майбутні вчителі, батьки, активні жителі громади [257]. Для того, щоб стати

сертифікованим учителем спеціальної освіти потрібно вже мати бакалаврський ступінь з освіти, пройти додаткове навчання з теорії та методики спеціальної освіти, здати кваліфікаційні іспити. Значна кількість ЗВО пропонує навчання в дистанційному форматі [109].

Досвід організації ІОС у закладах освіти штату Мінесоти, США, а саме в шкільному окрузі Osseo (Woodland Elementary, Palmer Lake Elementary, Elm Creek Elementary, Osseo Middle School, Maple Grove Middle School, Community Based Vocational Assessment & Training Center, Educational Service Center - district 279, Special Education Advisory Council), Lucy Craft Leney Elementary, Wilshire Park Elementary, Dowling Elementary, St Antony Middle and High, Park Center Senior High, Edina High School, School of Urban Education (Metropolitan State University), структурних підрозділах університету Мінесоти (Institute on Community Integration, College of Education and Human Development, Carlson School of Management) був предметом вивчення дисертанта у рамках програми наукового стажування щодо впровадження інклюзивної освіти (ADA Anniversary Inclusive Education Fellowship Program), проекту міжнародної співпраці «Без кордонів: розвиток і підтримка інклюзивної освітньої спільноти», які реалізовувались в 2017–2020 роках [225; 316; 306; 55; 340].

Інститут суспільної інтеграції Університету Мінесоти, який має потужні науково-доказові напрацювання та досвід підготовки педагогів, організації ІОС, громадських ініціатив забезпечував теоретичну і практичну підготовку (лекції та тренінги з контексту інклюзивної освіти, універсального дизайну, особистісно орієнтованого навчання, ресурсного менеджменту, діяльнісно-базованого навчання, множинності та різноманітності в інклюзивній освіті, етнічно-культурної складової, розладів аутичного спектру, захисту та відстоювання прав осіб з ООП). Впродовж перебування в Мінесоті проводилися навчально-робочі польові візити в менторські організації, зайняті в практичному впровадженні інклюзії: департамент освіти, адвокатські практики, терапевтичні організації, дошкільні установи, школи, університети, неурядові організації, ресурсні центри [169]. Під час стажування в цих закладах і подальшої співпраці були отримані цінні ідеї та

практики для моделювання власної освітньої діяльності (підрозділ 2.3.), зокрема деякі аспекти досвіду застосовані під час проведення констатувального і формувального експерименту.

У США навчання дітей з ООП відбувається за системної взаємодії навчальної, інфраструктурної, соціальної та психологічної інклюзії. Визначимо їх детальніше.

Навчальна інклюзія. До ефективних методів, якими вона оперує, належать універсальний дизайн у навчанні (УДН), багаторівнева система підтримки і втручання, диференціація та індивідуалізація, техніки навчання «рівний рівному», співвикладання та інтегроване навчання [324]. Зокрема, застосування педагогічної методики «реагування на втручання» (response to intervention) запобігає неуспішності та небажаній поведінці учнів, спричиненими такими факторами як незнання мови, інвалідність, бідність, соціальна непривілейованість. Ця технологія передбачає активну співпрацю між педагогами та іншими фахівцями, що дозволяє використовувати освітні ресурси більш ефективно.

Соціальна інклюзія передбачає позитивну і стійку взаємодію між учнями з і без ООП, працівниками закладу освіти та мешканцями громади. Педагоги застосовують методи громадського залучення, розвитку соціальної відповідальності, кооперованого навчання та інклюзивного соціального навчання. Останній метод (Inclusive Service Learning) ще називають інклюзивним навчанням у служінні громаді [272], він поєднує заняття в класі з суспільно-корисною діяльністю за його межами [254]. При застосуванні даного підходу вчитель поєднує в пари учнів з і без інвалідності для спільного навчання, в ході якого поряд зі знаннями і компетенціями, учні здобувають навички взаємопідтримки, командної роботи, лідерства та вирішення проблем [177, с. 90]. Таким чином забезпечується зв'язок між навчальним матеріалом і реальним життям, а складні абстрактні концепції, стають доступнішими для студентів з когнітивними порушеннями. Цей метод також позитивно впливає на нормотипових студентів, адже праця в команді дозволяє проявити лідерські якості, розвинути емоційний інтелект та інші м'які навички. Актуальність цієї концепції пояснюється її трансформацією у так званий

інструмент для співпраці з використанням ІКТ (e-Service-Learning) у вищій освіті, зокрема із залученням студентів до волонтерської та іншої діяльності [284].

Психологічна інклюзія спрямована на налагодження позитивного середовища прийняття і співпраці, підтримку самооцінки та емоційного добробуту студентів. Доведено, що ефективними методами є система підтримки позитивної поведінки, «кола друзів», інклюзивне соціальне навчання та соціальні мережеві програми, які допомагають студентам відчувати власну значущість. Впровадження таких стратегій супроводжується формувальним оцінюванням, яке дозволяє вимірювати академічний і поведінковий прогрес учнів і, за потреби, коригувати методику та інтенсивність підтримки. Учителі застосовують принципи УДН, диференційованого підходу та міждисциплінарної співпраці для адаптації викладання до різноманітних потреб учнів [331, с. 55].

ІОС, безпечне та сприятливе, є життєво важливим для навчання та виховання особистості, чиє етнічне походження, релігія, стать або наявність інвалідності не мають бути перешкодами. Ми дослідили риторику та державницькі дії президента Байдена, який вступив на посаду в доволі складний час. У 2021 році в розпал пандемії він запропонував зміни у державній політиці США для покращення якості освіти для всіх і, відповідно, добробуту нації. Ці амбітні плани включали наступні кроки:

- Інвестування в людський капітал для організації позитивного шкільного навчального середовища для інтелектуального, емоційного та фізично розвитку учнів, що має дозволити вчителям зосередитися на ефективному навчанні дітей. Це включає підготовку і працевлаштування в школи більшої кількості психологів, консультантів, медичних і соціальних працівників та інших фахівців.

- Виділення 900 мільйонів доларів на підготовку педагогів спеціальної освіти і розвиток спеціальної педагогіки та 1,6 мільярдів на підвищення кваліфікації звичайних вчителів у галузі навчання дітей з ООП.

- Інвестиції в розвиток інституту наставництва, лідерство та підвищення кваліфікації педагогів, підтримка вчителів шляхом забезпечення конкурентних зарплат, пільг і ресурсів, необхідних для якісної роботи..

- Розширені програми та фінансування для дітей з інвалідністю. План «Американські родини» передбачає 12 тижнів оплачуваної відпустки по догляду за дитиною, два роки безкоштовного дошкільного навчання для всіх дітей і доступне фінансування догляду за дітьми з малозабезпечених родин.

- Інвестиції в інфраструктуру комунальних коледжів передбачають покращення умов навчання для студентів з ООП.

- Створення можливостей для працевлаштування та навчання. План «Американські робочі місця» передбачає значні інвестиції в сферу догляду та розширення доступу до конкурентного інтегрованого працевлаштування і справедливої заробітної плати для працівників з інвалідністю.

- Антибулінгові та антидискримінаційні заходи щодо забезпечення рівності на всіх рівнях для безпечного середовища для учнів, вчителів та батьків [332, с. 42-44].

Плани щодо навчання та підтримки вчителів, які працюють з учнями з ООП мають стати сигналом для освітян і політиків в Україні, де спостерігається скорочення фінансової та ресурсної підтримки започаткованої реформи.

Для забезпечення принципу рівності в США, до роботи в урядових структурах було задіяно майже 1500 висококваліфікованих професіоналів, які представляють меншини по всій Америці. Таке представництво має на меті інтегрування рівності у державну систему різноманітності та інклюзії, що допомагатиме урядовцям краще розуміти й вирішувати проблеми громад, осіб з інвалідністю та вчителів. Вирішуючи проблему подолання освітніх втрат після пандемії, Департамент освіти США впроваджує стратегії для якісної підготовки педагогів, модернізації шкільної інфраструктури, розвитку дошкільної і початкової освіти і підтримки малозабезпечених здобувачів освіти [332].

Що стосується підтримки дітей з ООП під час вимушеного дистанційного навчання, у США з перших днів локдавну запрацювали скоординовані механізми збору, організації поширення ресурсів та методик організації ІОС навчальних закладів та структур, таких як Council for Exceptional Children, Minnesota Department of Education, Institute on Community Integration, College of Community

Innovation and Education, Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, The TREP Project, National Center on Intensive Intervention, Federation for Children with Special Needs за підтримки U.S. Department of Education Office of Special Education Programs [170, с. 234]. Пропоновані онлайн ресурси та інструменти могли використовувати педагоги у всьому світі, що дозволило уникнути значних освітніх втрат. Деякі ресурси аналізувалися та застосовувалися автором даної дисертаційної роботи.

Звернемося до досвіду підготовки педагогів до організації ІОС у Швеції, країні, яка почала системно впроваджувати ІН задовго до проголошення Саламанської декларації [262, с. 997]. Незважаючи на деякі відмінності, історія навчання дітей з ООП в усіх скандинавських країнах має багато спільного. Початкова освіта стала обов'язковою в 1842 році, цей етап характеризується появою перших державних шкіл двох типів: для вихідців з родин з високим і середнім рівнем достатку та для дітей з бідних родин і дітей з інвалідністю. У середній період (перша половина 20 століття) відбувається чітке розмежування освітніх закладів на загальні та спеціальні. Таким чином, діти з різними нозологіями отримали можливість навчатися в певному конкретному закладі (для сліпих, глухих тощо). Нарешті, друга половина ХХ століття ознаменувалася періодом інтеграції, а згодом й інклюзії, який став переломним у забезпеченні початкової та середньої освіти для дітей з інвалідністю. Особливістю ІН в скандинавських країнах сьогодення є втілення егалітарного підходу «одна школа для всіх» з поступовим усуненням поділу між спеціальною та загальною освітою [232].

Шведська державна система освіти представляє так звану «скандинавську модель», є безкоштовною і пропонує своїм громадянам як обов'язкові, так і необов'язкові освітні послуги. Відвідування закладів дошкільної освіти, старшої середньої школи, старшої середньої школи для учнів, які мають труднощі у навчанні є необов'язковим. Обов'язкова дев'ятирічна освіта охоплює дітей віком від 7 до 16 років і включає звичайні школи, школи для етнічної меншини саамів, спеціальні школи та навчальні програми для дітей які мають труднощі в навчанні.

Учні зі складними інтелектуальними порушеннями можуть навчатися у спеціальних навчальних закладах, а ті, хто має труднощі в навчанні, можуть отримувати психолого-педагогічну підтримку в умовах звичайного класу ЗЗСО, у спеціальних навчальних групах або в окремих ресурсних школах [238, с. 131].

Закон Швеції «Про освіту, вибір та захист», який набув чинності у 2011 році, запровадив масштабні реформи на всіх рівнях. Законодавство регулює розподіл сфер відповідальності між центральним та місцевими органами влади та пройшло ґрунтовний перегляд, спрямований на створення сучасної правової бази відповідно до умов шкільного сектору. Основним принципом, закріпленим у Законі, є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх. Тому для учнів з ООП передбачена необхідна підтримка в межах ЗЗСО. Школи впроваджують механізми моніторингу для оцінки рівня доступності освітніх послуг та якості соціального, педагогічного й фізичного середовища для всіх учнів [291, с. 345]. Підготовка вчителів у Швеції спрямована на формування рівного ставлення, довіри та поваги до всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних відмінностей та особливостей. Це забезпечує комфортну соціалізацію та самореалізацію дітей з ООП, сприяючи створенню ІОС. Частиною освітньої реформи є обов'язкове навчання вчителів до роботи в середовищі, де є учні з ООП. Більшість програм педагогічної підготовки містять навчальний модуль на приблизно 7.5 кредитів європейської кредитно-трансферної-накопичувальної системи, в якому розглядаються аспекти спеціальної освіти, управління конфліктами та соціальні відносини, утім звичайні вчителі не отримують спеціалізованих знань, достатніх для навчання дітей з інвалідністю. У класі вони навчають в команді з дипломованими спеціальними педагогами (магістерський ступінь чи вище), які зосереджують зусилля на роботі з дітьми, які мають такі нозології: глухота і порушення слуху, порушення зору, серйозні мовленнєві розлади та інтелектуальні порушення.

Недавні дослідження показують, що заклади вищої освіти Швеції готують майбутніх учителів до організації ІОС через впровадження окремого курсу і, також інтеграцію змісту в інші дисципліни, однак майбутнім вчителям бракує глибшого розуміння взаємозв'язку між спеціальною освітою та інклюзією, що може

пояснюватися ширшим соціально-політичним контекстом, у якому домінує наратив спеціальної освіти [239]. З 2011-12 навчального року урядом Швеції була запроваджена нова стандартно-орієнтована освітня програма, яка позначила перехід від компетентнісного до результато-орієнтованого підходу, встановила чіткіші стандарти оцінювання учнів. Реформа посилила значення оцінювання досягнень учнів, встановила критерії вступу до старшої середньої школи та суттєво вплинула на збільшення дітей з ООП у звичайних школах. Вимоги щодо поміщення учнів у спеціальні школи або спеціалізовані навчальні групи стали жорсткішими, а доступ до розширених форм підтримки учнів з ООП значно обмежився. На даний момент у Швеції діють три національні і п'ять регіональних державних спеціальних шкіл.

Запроваджене першочергове втручання – так зване «додаткове коригування» виявилось недостатньо ефективним, частково через брак підтримки для вчителів із боку спеціальних педагогів. Як наслідок, багато учнів із труднощами в навчанні опинилися у конкурентному й орієнтованому на результати загальноосвітньому середовищі, де практики спеціальної освіти не були пріоритетом. Водночас кількість учнів, які отримували необхідну підтримку, зменшилася [266].

Зважаючи на складність запровадження універсальної моделі «однієї школи для всіх» з 2022 року муніципальні навчальні заклади цієї країни отримали більшу свободу у створенні так званих «ресурсних шкіл» – окремих або в приміщенні звичайних, наприклад, для учнів із нейропорушеннями. Професійна підготовка вчителів у сфері спеціальної освіти проводиться після отримання ступеня фахового бакалавра і передбачає 90 кредитів або 1-1,5 роки навчання на денній формі за напрямками: розвиток мовлення, письма та грамотності; розвиток математичних навичок; робота з дітьми з порушеннями слуху; зору; та інтелектуальними порушеннями. Спеціальні педагоги повинні вміти аналізувати труднощі в навчанні на індивідуальному рівні в різних освітніх середовищах, а також адаптувати шкільну діяльність відповідно до положень законодавства [239, с. 224].

Водночас для роботи в ЗЗСО готують фахівців зі спеціальних освітніх потреб, які відповідають за організацію навчального середовища в школі на

індивідуальному, груповому та загальношкільному рівнях, допомагаючи вчителям інтегрувати учнів з ООП у звичайні класи та задовольняти їхні освітні потреби. Ці спеціальні педагоги (на відміну від кваліфікованих спеціальних учителів) працюють переважно в ролі наставників і консультантів у класах, де навчаються учні з ООП та допомагають учням, які мають найбільші проблеми в навчанні. Метою є відповідність діяльності школи вимогам концепції «школа для всіх» [239, с. 221]. Таким чином, освітня політика Швеції як країни загального добробуту щодо осіб з інвалідністю та учнів, які потребують спеціальної підтримки, зосереджується більше на організації сприятливого навчального середовища, ніж на інвалідності чи нозології індивідуального учня. У підготовці вчителів чільне місце належить засвоєнню базових цінностей, розумінню відмінностей і прав усіх учнів на рівний доступ до освіти [294, с. 21]. Розвиток інклюзивної моделі освіти, яка враховуватиме унікальні потреби, здібності, інтереси та прагнення кожного учня, залишається викликом для освітньої системи країни.

У польській, як і в українській освіті, ще недостатньо підтримки вчителів загальноосвітніх шкіл у сфері інклюзії [260], яка потребує партнерської взаємодії (співпраці) [324] всієї команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП (передусім асистента дитини, психолога, соціального педагога, медичного працівника тощо), а відповідно і готовності майбутніх учителів до роботи в умовах різноманітності та рівності усіх учнів [295], реалізації завдань інклюзії в шкільній практиці [304, с. 305].

Міжнародна співпраця сприяє розробці справедливого та універсального законодавства, яке інтегрується у національні правові системи. Відповідні документи з прав людини, що спрямовані на боротьбу з дискримінацією осіб з інвалідністю забезпечують надання їм якісної та доступної освіти з застосуванням механізмів підтримки, моніторингу та оцінювання учнів з ООП. Досвід країн з тривалою та успішною історією інклюзії є безцінним, в той же час, за словами американського науковця К. Келлера [274, с. 16], Україна володіє унікальною системою ідеалів і цінностей, яку формують учні з інвалідністю, їхні батьки та сім'ї, вчителі загальноосвітніх і спеціальних закладів, фахівці різних професій,

керівники шкіл та освітніх органів, викладачі, урядовці та багато інших, вносячи свій внесок, додаючи нові досягнення до вже здобутих і здобуваючи звання моральних лідерів у впровадженні інклюзивної освіти, в тому числі в умовах воєнного стану.

Результати вивчення зарубіжного досвіду інклюзивного навчання і професійної підготовки фахівців у цій сфері нами частково використано під час виокремлення педагогічних умов, які, за нашим переконанням, слугують підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів у створенні ІОС в школі. Зокрема, щодо формування доступності й безбар'єрності освітнього середовища ЗВО у різних вимірах – ментальному, інформаційному, дидактичному, а також актуалізації індивідуалізації навчання студентів з ООП. Заслуговує на увагу (і це використано нами у створенні моделі підготовки майбутніх учителів ПШ) досвід налагодження педагогічної співпраці / партнерства на засадах поваги, рівності, розуміння й емпатії в закладі освіти.

1.4. Науково-теоретичні основи організації інклюзивного освітнього середовища в Новій українській початковій школі

Проблеми визнання й належного ставлення до людського розмаїття розглядаються сьогодні не лише як вимога часу, а й потреба, що вказує на цінність, унікальність і неповторність особистості. [295]. Сучасна школа спрямована на досягнення поставленої мети й цілей сталого соціального розвитку – створення суспільства, де визнається рівність і права кожного [110]. Ці та інші актуальні завдання сучасності постають у галузі освіти на всіх її рівнях і відображаються в філософському підґрунті інклюзії, на чому більш детально зупинимося у цьому підрозділі дисертації.

Отже, у цілісному підході сучасної соціальної політики держав й освіти загалом провідними є принципи рівності та доступності, які базуються на визнанні й дотриманні прав і свобод особистості, сприяння їх реалізації на практиці, забезпеченні рівних можливостей [92]. У межах реалізації Національної стратегії зі

створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, організація ІОС виступає однією із стратегічних цілей [148].

ІОС важливе для ефективної професійної діяльності педагогів та інших фахівців ЗЗСО, надання якісних освітніх послуг з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, їх потреб, запитів і навчальних можливостей. Зміст, основні напрями діяльності НУШ щодо створення ІОС базуються на низці *принципів*, як-от: повага людської гідності та різноманітності; особистої самостійності, вільного вибору, прав і свобод; рівності можливостей, взаєморозуміння та відсутності дискримінації; індивідуалізації навчання; відкритості та гнучкості освіти [172, с. 9].

У контексті означеного *толерантність* виступає своєрідним показником загальної та інклюзивної культури закладу освіти, визначає його готовність до навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку з ООП, спроможність регулювати міжособистісні відносини учасників освітнього процесу, раціональність його функціонування. Основними критеріями виступають практичні дії, мотиви, стимули і прагнення учасників освітнього процесу, прояв й дотримання ними загальнолюдських й цінностей закладу освіти, як-от: людяність, доброзичливість, повага людської гідності, милосердя, доброта, порядність. Таким чином плекання загальнолюдських цінностей, розуміння глобальних суспільних та культурних тенденцій та практик має поєднуватися з педагогічною, громадською та мовною компетентністю, тому програма підготовка сучасного вчителя має включати інклюзивний компонент [165].

У контексті сучасної освіти *філософія інклюзії* визначається як ідеологія, спрямована на створення сприятливого освітнього середовища щодо гармонійного розвитку всіх без винятку учнів, його адаптації та модифікації відповідно до індивідуальних та вікових їх особливостей, рівня розвитку, навчальних можливостей, потреб, інтересів, природних задатків та здібностей. Сьогодні у наукових колах порушується проблема так званої «багатоманітності», задля «інакшості» якої спільнота повинна долати будь-які фізичні, інформаційні, інституційні перешкоди [111]. З іншого боку, індивідуальні особливості повинні

сприйматися на кшталт ресурсу, що має бути використаний у повному обсязі в освітньому процесі. Відповідно ідеологія інклюзії пропагує рівний доступ до якісної освіти, створення сприятливих умов самовиявлення й самореалізації особистості, здійснення індивідуального підходу та урахування потреб, можливостей, інтересів здобувачів, надання їм свободи вибору, сприяння досягненню високих освітніх результатів [189].

В основі створення ІОС в початковій школі НУШ лежить філософія гуманізму, яка відображає визнані на міжнародному рівні права й загальнолюдські цінності: рівність, відкритість, доступність. ІН – це гуманістична практика сприяння людському розмаїттю, всі учасники освітнього процесу є рівними партнерами, унікальними особистостями з різними здібностями й можливостями.

Варто назвати документи, які визначають доступність і безбар'єрність фізичного середовища, що є важливим в час, коли військові дії спричиняють руйнування інфраструктури і фізичні ушкодження громадян: «Про регулювання містобудівної діяльності» (2011) [145]; Кодекс цивільного захисту України (2013) [62], а також Державні будівельні норми «Інклюзивність будинків та споруд» [40], «Заклади освіти» [39], розроблені згідно європейських стандартів, що набрали чинності з 1 квітня 2019 року. Останні визначають вимоги (В. 22-3) щодо архітектурної безбар'єрності, а саме створення відкритого доступу учнів з ООП до будівель, приміщень, спортивних майданчиків тощо. Організація ІОС демонструє використання різних видів доступності (рис. 1.3).

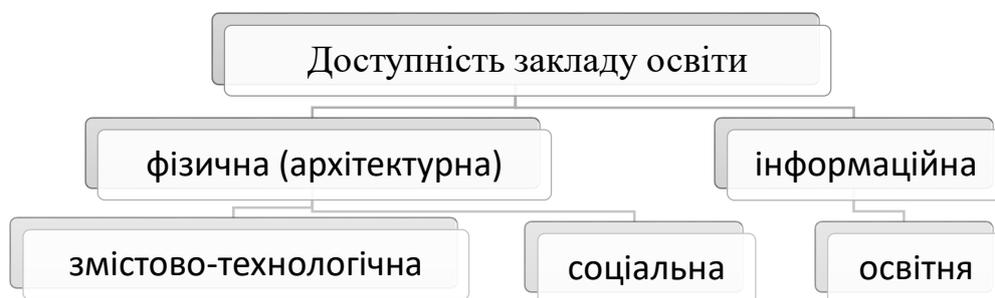


Рис. 1.3. Основні види доступності інклюзивного освітнього закладу

Доступність навчально-пізнавальної діяльності учнів повинна забезпечуватися шляхом її адаптації до потреб і можливостей (зміна характеру

подання навчального матеріалу без зміни змісту або складності навчального завдання; зміна умов виконання завдання; зміни методів і способів навчання тощо). Окрім того, створення доступного ІОС передбачає пристосування темпу навчання, використання інших альтернативних форматів представлення навчальних матеріалів, шляхів та засобів комунікації, широкого спектру додаткових дидактичних чи наочних матеріалів. Фізична та архітектурна доступність закладу освіти є свідченням відкритості для осіб з ООП, створення можливостей набуття освіти у закладі, що знаходиться поблизу за місцем проживання чи обраний здобувачем за власним бажанням. Складовими архітектурної доступності є: доступність прилеглої до будівлі закладу освіти території (шляхи руху, зона паркування транспорту); безбар'єрність, свобода пересування та орієнтування в приміщенні закладу (входи, сходи, пандуси, коридори, підйомники), їх пристосування (загальні, санітарні приміщення, рекреаційні зони тощо) [58].

Доступність і відкритість для учнів з ООП забезпечується створенням ІОС, характерними ознаками якого є: повага до здібностей здобувачів з ООП, а не акцентування на порушеннях, забезпечення права на індивідуальність, товариськість, відкритість, щирість, прояв милосердя, підтримка, залучення до суспільного й шкільного життя, сприяння соціалізації. Принцип природовідповідності, зокрема, спрямований на реалізацію педагогіки «ненасилля», прояв поваги особистості та її можливостей, врахування індивідуальних та вікових особливостей. Принципи дитиноцентризму й самоцінності дитинства, з одного боку, дозволяють створити індивідуальну освітню траєкторію здобувача закладу освіти, а з іншого – цим самим закладають стрижневі підвалини демократичного устрою у державі [54].

Гнучкість структури процесу ІН відображається у прийнятті кожної дитини та реалізації різних підходів. Доречним у контексті означеного є твердження Н. Гонтаровської про те, що ІОС – це не що інше, як багатофункціональна відкрита педагогічна система, цілеспрямована, організована й керована, яка слугує пізнанню та усвідомленню себе соціально розвиненою цілісністю [28].

Психологічними умовами організації навчання учнів з ООП є врахування їх психічного розвитку (сутності первинного порушення, особливостей вторинних проявів) і вирішення корекційно-розвивальних завдань щодо подолання труднощів у навчанні, вихованні, соціалізації, гармонійному розвитку особистості [157]. У контексті психолого-педагогічних передумов створення ІОС важливе значення мають: організація фізичного простору та відповідної соціально-психологічної атмосфери; мотивація до навчання; надання підтримки, здійснення ефективного психолого-педагогічного супроводу; компенсація прогалин дошкільного навчання і виховання; співпраця й партнерство; моніторинг ефективності процесів адаптації та соціалізації учнів тощо. Характерними особливостями ІОС є результат його функціонування, що вимірюється якістю надання освітніх та розвивальних послуг здобувачам та рівнем їх гармонійного розвитку. З іншого боку, це характер міжособистісних відносин і злагодженість взаємодія всіх учасників освітнього процесу, співпраця й партнерство, попередження конфліктів та врегулювання суперечностей у процесі навчання, виховання та розвитку особистості. Удосконалення та закріплення позитивних зразків і моделей поведінки у суспільстві; накопичення досвіду взаємодії з іншими в громадянсько значущій діяльності дозволяє реалізувати компетентісно орієнтований підхід [6, с. 17].

Організація сприятливого психолого-педагогічного середовища закладу освіти здійснюється шляхом адаптації освітнього середовища до потреб учня, здійснення навчання, розвитку, виховання, соціалізації, психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП; підтримки міждисциплінарного підходу, реалізації індивідуальних освітніх траєкторій; забезпечення доступності процесу навчання, урізноманітнення навчальних методик, забезпечення гнучкості управління, пошуку ефективних рішень щодо задоволення різного роду потреб здобувачів в умовах інклюзивного освітнього середовища; підвищення професійного рівня фахівців закладу освіти; надання підтримки учасникам освітнього процесу [172, с. 10].

Методологія організації ІОС визначає використання різних підходів, що своєю чергою забезпечують ефективність процесу. Пошуки оптимальних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в ІОС

відбуваються у контексті компетентнісної, культурологічної, ціннісної, освітньої парадигм. Професіоналізм учителя НУШ містить у собі низку складових, як-от: базові знання, професійні вміння та навички, ключові компетентності, рівень інклюзивної культури, творчий потенціал, креативність, готовність до використання інновацій, прагнення до самовдосконалення й розвитку. Актуальним завданням сучасної вищої освіти у процесі професійного становлення та підготовки майбутніх учителів є здійснення *компетентнісного підходу*, що виступає дієвим методологічним інструментом. На цьому зацентровано у низці нормативно-правових документів міжнародного значення, серед них положення, Болонської декларації [193], Берлінського [299] та Лондонського [280] комюніке Європейської Комісії. Ці та інші документи вказують на потребу реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства та здійснення професійної підготовки висококваліфікованих фахівців з урахуванням державного стандарту, складових галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти, регіональних особливостей.

Пріоритетними напрямками діяльності Програми розвитку ООН сьогодні виступає реалізація проєкту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», що спрямована на модернізацію змісту освіти та формування у молоді ключових компетентностей. Практика реалізації компетентнісного підходу в країнах Європейського Союзу доводить, що він сприяє здійсненню освітнього процесу з позицій гармонійного розвитку особистості шляхом її мотивації й підтримки, задоволення індивідуальних потреб. Так, концептуальні положення «Рекомендацій щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» [142], ухвалені Європарламентом та Радою Європи трактують поняття «компетентність» як ключову властивість у процесі самореалізації й гармонійного розвитку особистості, формування її активної громадянської позиції, участі в суспільному житті та розвитку держави. Зокрема Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти визначає «компетентність» як сукупність знань, навичок і ставлень, що слугують ефективній діяльності чи виконанню певних

функцій, спрямованих на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності, здатність кваліфіковано вирішувати поставлені завдання [112, с. 20].

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні існує декілька трактувань поняття «компетентність», до прикладу, як: інтегрована характеристика особистості, сформована на основі отриманих знань, умінь та навичок, власного світогляду й набутого досвіду; здатність самостійно приймати рішення, розв'язувати складні завдання; особистісні якості, що допомагають у досягненні програмованого результату у певному виді діяльності; володіння певною компетенцією та ставлення до предмету діяльності; наявність конструктивних, предметно-специфічних знань та практичних умінь і навичок, їх використання в нових умовах, рефлексії тощо [88; 27].

Характерними ознаками реалізації компетентнісного підходу є наповнення традиційного навчання особистісно орієнтованим, практично спрямованим та гуманістичним змістом. У цілому *компетентнісний підхід* передбачає перенесення уваги з опанування знаннями та їх поглиблення до формування стрижневих умінь та навичок, розвитку самостійності щодо прийняття рішень у розв'язанні загальнодидактичних та специфічних завдань різного рівня, усвідомлення потреби систематичного професійного й особистісного самовдосконалення. Цей підхід визначає головні цілі професійної підготовки фахівця як формування у нього професійно значущих компетентностей: «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [209]. Компетентності майбутнього вчителя НУШ розглядаються як такі, що постійно перебувають у динаміці розвитку внаслідок «розв'язання суперечності між професійним та індивідуальним в особистості вчителя, що найефективніше відбувається через вирішення завдань, його спеціальне навчання і активну практичну діяльність» [209].

Підготовка вчителя НУШ до роботи в умовах інклюзії з використанням компетентнісного підходу зорієнтована на його активізацію й прогнозування власної навчально-пізнавальної діяльності, постановку цілей й виокремлення актуальних завдань, конструювання та моделювання, здійснення самостійного

дослідження, аналізу проблемних ситуацій, обґрунтування гіпотез, узагальнення, пошуку нетрадиційних шляхів вирішення проблем. Згідно професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) [136], *основні функції* вчителя НУШ пояснюються потребою переорієнтації освіти на особистісно орієнтовані, компетентнісні засади, педагогіку партнерства, індивідуальний підхід, принцип дитиноцентризму. Відповідно сучасний педагог повинен забезпечити створення освітнього середовища, планування і здійснення навчально-виховного процесу, надання допомоги й підтримки здобувачам та родинам; проводити педагогічні дослідження та підвищувати професійний рівень, здійснювати рефлексію; надавати методичну допомогу колегам, вивчати, узагальнювати й упроваджувати кращий педагогічний досвід та ділитися власним. Відповідно, Професійним стандартом виокремлено такі основні компетентності, як: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна [136]. У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу:

а) інклюзивна компетентність, яка відображає здатність до створення умов, що забезпечують функціонування освітнього середовища з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів учнів; та педагогічної підтримки осіб з ООП;

б) психологічна компетентність – здатність враховувати вікові та індивідуальні особливості, формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе його частиною;

в) емоційно-етична компетентність, що дозволяє педагогу усвідомлювати й цінувати взаємозалежність людей у глобальному вимірі;

г) педагогічного партнерства – здатність рівноправної, особистісно-орієнтованої взаємодії з учнями, уміння працювати в команді, співпрацювати з батьками та іншими фахівцями закладу освіти, надавати підтримку учням з ООП;

д) здоров'язбережувальна компетентність – здатність організувати безпечне освітнє середовище, зберігати фізичне й психічне здоров'я учасників освітнього процесу й готовність надавати домедичну допомогу.

У цьому контексті розглядаємо *системний підхід* як загальнонаукову, методологічну стратегію, що спрямована на розроблення методів дослідження й конструювання складних систем, розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виокремлення різних типів закономірностей і зв'язків, та їх об'єднання [187, с. 8]. Так, в інклюзивній освіті використання системного підходу забезпечує здійснення індивідуалізації навчання, врахування індивідуальних особливостей здобувачів, створення адаптованих програм навчання, надання підтримки.

Системний підхід дозволяє розглядати ІОС як цілісну багатогранну систему, що водночас вимагає компетентного фахівця, здатного до практичної діяльності у ньому. Адже ІОС – це середовище, що містить у собі взаємопов'язані структурні та функціональні елементи, які слугують здійсненню психолого-педагогічного, корекційно-розвиткового впливу на особистість здобувачів, що потребують додаткової допомоги (підтримки і супроводу фахівців, створення спеціальних психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних умов). Так, цінність системного підходу полягає в тому, «що він виступає засобом розуміння складних багатофакторних відносин, які виникають усередині систем та у міжсистемній взаємодії, орієнтує на виокремлення прихованих, візуально й емпірично нересторованих властивостей об'єктів, які входять до складу системи, на вивчення системних зв'язків...» [52]. Системний підхід в організації ІОС дозволяє створити в закладі освіти сприятливу довірливу атмосферу, забезпечує психологічний комфорт, попереджає виникнення непорозумінь і конфліктів, а також відкриває нові можливості використання різних педагогічних і технічних інновацій в освітньому процесі. Процес створення ІОС передбачає дотримання низки вимог, як-от: а) забезпечення комфортних умов навчання, виховання, соціалізації та гармонійного розвитку учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, навчальних можливостей, природних задатків і здібностей, потреб та інтересів; б) налагодження педагогічної взаємодії шляхом

використання різних видів, технологій, форм, засобів альтернативної комунікації; в) дотримання психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних вимог організації освітнього процесу; г) підвищення професійного рівня педагогічних працівників закладу освіти задля відповідності їх практичної діяльності цілям розвитку ІН в Україні.

ІОС розглядаємо як таке, що базується на системному підході та забезпечує його ефективність на різних рівнях, як-от:

1. Стратегічний рівень передбачає практичну реалізацію державної політики у контексті створення НУШ та безбар'єрного інклюзивного середовища.
2. Тактичний рівень – створення цілісної інклюзивної системи надання якісних освітніх послуг за принципами рівності, доступності та дитиноцентризму;
3. Оперативний рівень визначає дієвість методологічних підходів в реальних умовах нової української школи тощо [52].

У цілому системний підхід сприяє досягненню комплексного результату, «дозволяє ефективно інтегрувати різні аспекти діяльності, орієнтовані на покращення результатів у роботі з учнями з ООП, сприяє створенню єдиної платформи для взаємодії фахівців із різних галузей для забезпечення комплексного розвитку учнів з ООП, досягненню провідної мети – підвищенню якості життя дітей із ООП, забезпечуючи їм не лише навчання, а й необхідну психологічну підтримку» [190].

За Т. Гончаренко, «методологія системного підходу, яка вивчає предмети, явища і процеси з позиції їх цілісності, системності, наявності зв'язків» дає змогу виокремити деякі «структурно-функціональні компоненти» освітнього процесу, виявити їх взаємозалежність, уможливити «проектування як цілісної, інтегрованої, відкритої, ієрархічної системи» [31, с. 26]. Як зауважує В. Шарко стосовно педагогічних систем, які вважає відкритими, системний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів передбачає вивчення кожного елемента з урахуванням його місця в системі та специфічної його характеристики, урахування ієрархії елементів у цій системі, а невід'ємною вимогою системи слугує її доцільність, адже властивості системи детерміновані властивостями елементів і

навпаки [217]. У нашому дослідженні ми розглядаємо професійну підготовку майбутніх учителів до створення відповідного середовища в ПШ як цілісну систему, яка містить конкретні підсистеми (зміст освіти, методи навчання тощо), які пов'язані між собою у єдину цілісність [14, с. 22]. Тому у моделюванні підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС системний підхід трактуємо у цілісності цієї підготовки, яка передбачає єдність різноманітних зв'язків між виокремленими компонентами структурно-функціональної моделі, яка детально презентована у підрозділі 2.3.

Гуманістична концепція слугує основою особистісно орієнтованої системи освіти. Тому цей підхід – особистісно зорієнтований [3], діяльнісний підхід, – що, з одного боку, вказує на персоналізацію навчання, виявлення поваги до особистості, створення сприятливого освітнього середовища задля розвитку розумових, духовних її сил з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, а з іншого – на формування особистості педагога-професіонала, готового до практичної діяльності в умовах ІОС: «*Особистісно орієнтований підхід асимілюється із суб'єктно-діяльнісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діяльнісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів*» [113]. У цілому особистісно орієнтована освіта ґрунтується на принципах самоцінності та самобутності особистості, дитиноцентризму й спрямована на гармонійний її розвиток шляхом пошуку та виявлення її природних задатків і здібностей.

Особистісно орієнтовані технології ґрунтуються на розвивальному ефекті навчання та оптимізації управління пізнавальною діяльністю учня з урахуванням рефлексивно-вольових механізмів педагогічної взаємодії [241]. І. Бех виокремлює такі *принципи функціонування особистісно орієнтованих технологій*: 1) цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; 2) особистісно розвивального спілкування; 3) використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; 4) систематичного аналізу вихованцем власних і чужих учинків [4, с. 127-131]. Власне, ці принципи є

основоположними в умовах інклюзивної освіти, адже передбачають елементи передусім психологічного впливу на особистість, що формується у відповідному ІОС, та врахування індивідуальних особливостей розвитку. Адже особи з ООП часто виявляють високі здібності в різних сферах діяльності (приміром, мистецька обдарованість) [241]. За результатами дослідження Г. Давиденко, «особи, що мають психічні обмеження (у межах певних нозологічних параметрів) виявляють здібності до окремих когнітивних характеристик – запам'ятовування, пошук, опрацювання корпусів знань тощо. Школярі з порушеннями сенсорних функцій виявляють загострення інших компенсаторних функцій: учні зі слабким зором виявляють високу чутливість до акустичних феноменів (музика, аудіювання, спілкування), зі слабким слухом – до зорових і тактильних сфер діяльності (художня та фактологічна деталь, комп'ютерна графіка, дизайн)» [37, с. 23].

Зміст *особистісно-діяльнісного підходу* у нашому дослідженні передбачає культурологічний, інтегративний і формувальний характер освітнього процесу задля створення ІОС. Як стрижневі засади гуманістично-індивідуалізованої парадигми освіти, засіб саморозвитку здобувача в умовах НУШ, особистісно-діяльнісний підхід має складну концептуально-понятійну структуру й розглядається у різних формах, а саме: «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко) [156], «гуманно-особистісний підхід» (С. Світлична) [158], «особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип» (С. Сисоєва) [186]. Методологія особистісно-діяльнісного підходу базується на низці підходів та має свої особливості (рис. 1.4). Означені складові змісту особистісно-діяльнісного підходу вказують не лише на його спрямованість на особистість, а й орієнтування на цінності, розвиток індивідуальності та суб'єктних властивостей, залучення до світу культури та розвиток творчого потенціалу, стимулювання самостійності та підвищення впевненості у власних силах й вирішення різного роду завдань, адаптації до нових умов тощо.

Таким чином, виокремлюючи *особистісно-діяльнісний підхід* у професійній підготовці майбутнього вчителя ПШ, орієтуємося на трактування його як «педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя, що

має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня у поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей учителя, урахуванням їх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, що визначають унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально компетентної особистості..» [224]. Головна мета цього підходу – створення сприятливого ІОС, надання психолого-педагогічної допомоги учасникам освітнього процесу щодо «становлення їх суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення...» [224].

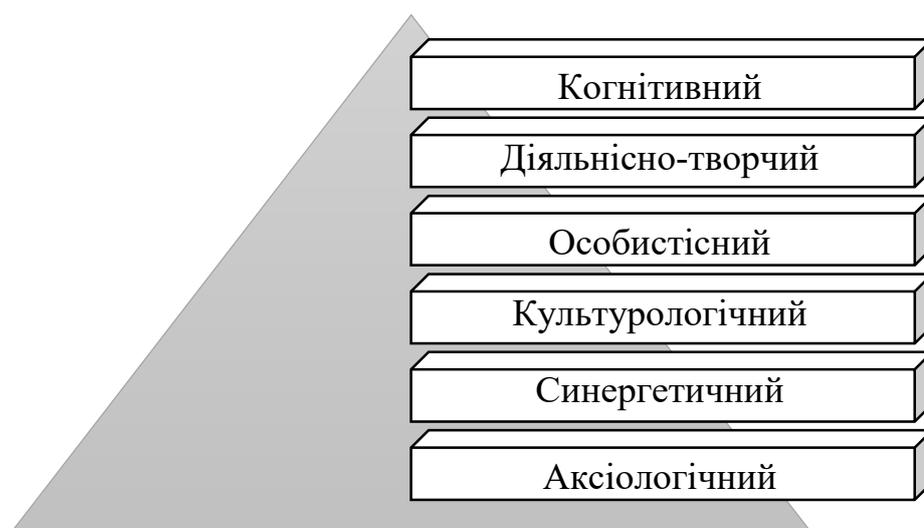


Рис. 1.4. Методологічні засади особистісно-діяльнісного підходу у контексті освітньої парадигми

Отже, виокремлений нами *особистісно-діяльнісний підхід* у дослідженні розглядаємо як органічну єдність особистісного та діяльнісного аспектів у професійній підготовці вчителя у сфері інклюзії. Це означає ретельне урахування з однієї сторони – *особистісної складової*, індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії та індивідуальної траєкторії розвитку, а з іншої, – *діяльнісної складової* – у процесі активної свідомої діяльності, яка є визначальною і слугує умовою формування готовності вчителя ПШ до створення ІОС у НУШ.

Професійна підготовка фахівця до практичної діяльності в ІОС передбачає комплексність, що, з одного боку, відображає набуття ґрунтовних знань з основних

та спеціальних дисциплін, а з іншого, – актуалізує потребу здійснення *міждисциплінарного підходу*, який базується на інтегруванні навчальних дисциплін задля формування професійно значущих компетентностей у сфері інклюзивної освіти. У підготовці майбутнього вчителя цей підхід забезпечується шляхом інтегрування знань з різних галузей задля вирішення комплексних завдань підготовки фахівця (включення до освітньо-професійних програм додаткових дисциплін, як-от: логопсихології, спеціальної психології, основ реабілітаційної роботи, соціальної педагогіки, спеціальної педагогіки тощо).

Учитель НУШ з інклюзивним навчанням повинен мати високий професійний рівень підготовки, сформовані уміння й навички діяльності в умовах ІОС, готовність до роботи у команді тощо. «Міждисциплінарні дослідження створюють більш інноваційне та стимулююче освітнє середовище та запроваджують нові способи мислення та діяльності, визначаючи знання та компетенції кожної людини...» [114, с. 4], тому є цінними для сучасного впровадження у практику.

Міждисциплінарний підхід – це спосіб взаємодії між науками, що слугує активній навчально-пізнавальній діяльності, вирішенню протиріч щодо засвоєння знань, формування умінь і навичок та їх комплексного використання на практиці шляхом поєднання зусиль різних наукових галузей. [114]. Особливе значення міждисциплінарного підходу визнане Асоціацією європейських університетів, яка вказує на те, що його використання забезпечує реалізацію місії ЗВО, слугує створенню своєрідного діалогу між різними дисциплінами й науковими дослідженнями, сприяє вирішенню освітніх і суспільних проблем. Йдеться про те, що міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців дозволяє застосовувати диференційоване оцінювання навчальних і наукових досягнень здобувачів вищої освіти, стимулює викладачів до самоосвіти та їх професійного розвитку [335].

Практика доводить, що міждисциплінарний підхід слугує виявленню та усвідомленню важливих фактів та явищ, непомітними у процесі вивчення лише однієї науки. Міждисциплінарний підхід – це «синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію

здля отримання нового наукового знання...» [34, с. 26]. В сучасному освітньому процесі виокремлюють наступні тенденції міждисциплінарності, як-от: 1) критичний погляд на дисципліни як окремі сфери пізнання; 2) подолання межі між гуманітарними та соціальними науками, створення спільних концепцій; 3) перехід від неподільності знання до узагальнюючих стратегій; 4) розвиток трансдисциплінарності та підприємництва тощо [114].

Вартісним для нашого дослідження є трактування науковця В. Ковальчук про те, що модернізація професійної підготовки сучасного вчителя передбачає виокремлення стрижневих напрямів, як єдиного завдання, позаяк без професійної досконалості неможливо реалізувати світоглядно-методологічний потенціал, «а за відсутності світоглядної, загальної методологічної та ціннісної бази майстерність педагога буде схожа на підготовку «одновимірних» фахівців» [61]. З іншого боку, варто звернути увагу на спільну мету команди фахівців КППС, що полягає у організації ІОС закладу, наданні підтримки й допомоги в адаптації та соціалізації, підготовці до подальшої самостійної життєдіяльності. Це доводить, що міждисциплінарний підхід присутній не лише на етапі професійної підготовки сучасного вчителя, а й безпосередньо під час подальшої його практичної діяльності. На етапі професійної підготовки майбутніх учителів міждисциплінарний підхід сприяє вивченню актуальних проблем створення ІОС в початковій школі НУШ, розширенню наукового світогляду здобувачів вищої освіти, підвищенню їхнього рівня загальної, педагогічної, інклюзивної культури, формуванню основних компетентностей сучасного педагога.

У нашому дослідженні застосовується *аксіологічний підхід* й пріоритетність цінностей, які лежать в основі філософії гуманізму (цінність особистості та її життя, свобода, гідність, добро, любов). У цьому аспекті розглядаємо ціннісну орієнтацію як «ставлення людини до фактів, явищ навколишньої дійсності з огляду на їх важливість, значущість, ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, система її установок, переконань, переваг, що виражається у її поведінці» [23]. *Аксіологічний підхід* акцентує увагу на формуванні в усіх без винятку учасників освітнього процесу таких цінностей, як: повага до людського

розмаїття та гідності, визнання індивідуальності й унікальності особистості, її прав і свобод, цілей та інтересів, щирість, співчуття і милосердя тощо. З позиції професійної підготовки вчителя, акцентуємо увагу на таких його якостях, як: «ініціативність, самостійне цілепокладання, здатність до самоорганізації, планування, саморозвитку, саморефлексії, педагогічного передбачення, творчості, структурування та аналізу власного педагогічного досвіду та досвіду колег, здатності працювати в команді», а також «ментальна готовність до здійснення професійних обов'язків на основі любові до людей, емпатії, розуміння, доброти, прийняття, співпереживання» [60]. Прищеплення цих та інших загальнолюдських цінностей учасникам освітнього процесу слугує створенню сприятливого ІОС, за якого навчання і виховання орієнтовані на особистість здобувача та його інтереси, підтримку й сприяння його гармонійному розвитку шляхом співучасті й співпраці, недопущення будь-яких проявів булінгу чи дискримінації.

Отож, характерними особливостями організації ІОС в ПШ є партнерство педагогів та фахівців різного профілю, інших освітніх установ для учнів з ООП, використання основних стратегій ІН, адаптивних методик. Ефективність організації ІОС забезпечує використання змістовних та організаційних підходів, а саме:

- створення адаптивного, корекційно-розвивального, толерантного середовища на засадах педагогіки партнерства, «ненасилля», співпраці;
- надання освітніх послуг учням з ООП відповідно до освітніх стандартів;
- формування академічних і життєво важливих компетентностей здобувачів з ООП шляхом складання ІНП та ІПР;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП під час навчання, виховання, проведення дозвілля;
- підвищення якості та ефективності інклюзивної діяльності педагогів тощо.

Методологія нашого дослідження ґрунтується на тому, що включення учнів з ООП у ЗЗСО потребує адаптації його до їх потреб, розроблення нових гнучких підходів до навчання, розвитку й викладання, до чого повинні бути готовими майбутні вчителі ПШ. Власне виокремлені науково-теоретичні засади

слугуватимуть основою для презентації результатів дослідження у наступних розділах дисертації, зокрема щодо педагогічного моделювання, методичного інструментарію в професійній підготовці майбутніх учителів, особливостей проведення дослідно-експериментальної роботи у напрямі їхньої готовності до створення ІОС в ПШ.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Стан готовності студентів спеціальності 013 Початкова освіта до організації інклюзивного освітнього середовища

Для вивчення стану окресленої проблеми в освітній практиці нами проведено діагностичний експеримент, який передбачав опитування різних категорій респондентів – студентів, які здобувають професію вчителя початкових класів, а також випускників цієї ж спеціальності [316; 183; 170; 320; 248; 323]. Опитуваннями, яке проводилися у 2019–2021 роках на різних етапах охоплено 157 студентів ПНУ та 246 студентів Івано-Франківського фахового коледжу, а також 56 випускників спеціальності “Початкова освіта” – вчителів-практиків.

Під час діагностичної фази експерименту ми використовували як вже існуючі інструменти, адаптовані нами відповідно до потреб дослідження (Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Теодора Елерса [96], Critical Incident Questionnaire [243], A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice [268], Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool [267], Taking the Human Rights Temperature of Your School [300], Teacher Professional Learning for Inclusion [326], The “Who’s in Class?” Form [227], Universal design for learning guidelines [249]), так і авторські. Зміст опитувальників і тестувальників інклюзивності подано в додатках Б.2, Б.5-Б.11.

На початку нашого дослідження були організовані фокус групи з метою визначення наявного стану впровадженості інклюзивної освіти, бар’єрів на її шляху, потреби інтеграцій практик інклюзивного навчання в підготовку педагогів та перспективних кроків у цьому напрямі. У подальшому більш детальні опитування проводилися за допомогою розроблених опитувальників та анкет, що дало змогу проводити дослідження дистанційно умовах карантину та воєнного стану в Україні.

Фокус групи проводилися в п'ятьох областях України (Івано-Франківській, Хмельницькій, Львівській, Дніпропетровській і Харківській). Працювали групи студентів-майбутніх педагогів, практикуючих вчителів початкової школи, університетських викладачів, які готують майбутніх учителів і батьків. Обговорення у кожній групі організовувалося модератором і стенографувалося. Транскрипти обговорень розміщені в додатку Б.3. Учасникам пропонувалися 5 запитань для обговорення. Наведемо узагальнені результати.

Базуючись на власному досвіді, якою ви бачите ІН в Україні на сьогодні?

«Є дещо хаотичний прогрес, кількісні зміни ще повинні перейти в якісні. Використання закордонного досвіду, зокрема у сфері законодавства і поява поки нечисельних індивідуальних ініціатив здебільшого молодих учителів. Успіх інклюзії залежить від інформованості та позитивної задіяності всіх, не тільки педагогів. Освіта дітей з ООП повільно відходить від сегрегаційної моделі, але гальмується вкоренілими у суспільстві стереотипами, потрібно змінювати систему цінностей дорослих скептиків і розвивати лідерський потенціал симпатиків».

Які найбільші перепони на шляху впровадження ІН в Україні?

«Превалювання цінностей сегрегаційного суспільства. Неінклюзивний менталітет, байдужість або нерозуміння. Недостатнє фінансове, ресурсне та кадрове забезпечення шкіл. Наявна освітня підготовка вчителя ПШ не дозволяє працювати з дітьми з інвалідністю. Нестача освітніх спеціалістів для забезпечення підтримки учнів з ООП через переповненість класів. Масове закриття спеціальних шкіл породжує ворожість спеціальних педагогів та батьків, які мали б бути адвокатами для інклюзії. Виділені кошти від закриття потрібно перенаправляти в систему інклюзивних шкіл. Фахова некомпетентність та психологічна неготовність існуючих вчителів. Перевантаження і емоційне вигорання педагогів, які також потребують підтримки і реабілітації. Недостатня кількість і якість позитивних практик інклюзії, зокрема у закладах вищої та фахової освіти для моделювання студентами в подальшій професійній діяльності. Зміст навчання: енциклопедичні знання з усіх галузей науки versus набуті соціальні вміння і навички».

Якими важливими навичками, знаннями, вміннями повинні володіти і здобувати вчителі та спеціалісти для того, щоб просувати інклюзію в Україні?

«Практичні навички корекційно-розвивальної роботи та навчання дітей з ООП, вміння комунікувати і співпрацювати з батьками та іншими педагогами. Уміння аналізувати свою роботу, навички професійної рефлексії. Диференціація та індивідуалізація, дитиноцентричний підхід. Вміння організовувати, вести за собою і мотивувати учнів та батьків. Навички впровадження безбар'єрності, універсального дизайну у навчанні, вміння адаптувати матеріал. Знання спеціальних технологій і методик. Навички емоційної (само)регуляції, (само)діагностики, відмова від перевантаження, тайм-менеджмент. Ресурс вдячності. Бажання чути і вчитися в батьків учнів з ООП».

Яка роль вчителів і спеціалістів у впровадженні інклюзивної освіти України?

«Створення умов для розвитку, навчання, соціалізації, співпраці, комфортного перебування в межах класу, школи. Роль новаторів, експериментаторів, індикаторів соціальних проблем. Провідна роль, адже поле діяльності включає роботу з батьками, учнями, формування майбутнього справедливого суспільства. Вікарний спосіб навчання – власний приклад, командна співпраця. Вмотивований викладач формує мотивованих студентів, ті, в свою чергу, вже як педагоги, мотивують учнів і батьків і творять нове суспільство».

Які кроки потрібно зробити для просування інклюзивної освіти України?

«Якісна підготовка вузькопрофільних фахівців, так і вчителів, здатних навчати в інклюзивному середовищі, фінансове забезпечення інклюзивного процесу та педагогів, впровадження УД, розробка навчальних програм. Інформувати суспільство, адвокатувати за особливих людей, робити свою справу з любов'ю. Дебюрократизація освіти, вчителю – свобода на творчість, пріоритетне фінансування та забезпечення статусності праці. Створення реабілітаційних центрів для людей, які працюють з дітьми з ООП».

Проаналізувавши результати обговорення у фокус групах відзначимо, що вчительська спільнота адаптується до вимог інклюзивного законодавства і напрацьовує досвід навчання дітей з ООП, утім існують сегрегаційні суспільні

цінності і настрої, брак доказових практик, ресурсної і фінансової підтримки, неефективна комунікація і співпраця між освітянами, батьками, закладами підготовки вчителів та урядовими структурами, невмотивованість і емоційна втома багатьох педагогів. На нашу думку, економічна підтримка соціокультурних змін, зменшення бюрократизованості освіти, дієві механізми зворотного зв'язку формуватимуть нову сталу парадигму інклюзивності в підготовці українських учителів, а фахові уміння педагогів створювати і підтримувати функціонування безпечного і сприятливого для всіх освітнього простору співробітництва, за достатньої організаційної, фінансової, ресурсної та інших видів підтримки від держави і громади, може бути ключовим фактором успіху інклюзивної освіти [313].

В рамках проведення онлайн місячника-інтенсиву «Кроки інклюзивними просторами» нами були проведені вхідне і вихідне опитування 100 студентів 3 і 4 курсів спеціальності початкова освіта Івано-Франківського коледжу ПНУ.

Аналізуючи відповіді на питання з відкритим типом відповіді «Що таке інклюзивне навчання» помічаємо акцентованість респондентами саме на навчанні дітей «з особливими потребами, різними порушеннями, обмеженими можливостями, певними вадами здоров'я, проблемами з розвитком, дітей-сонечок», натомість стаття 1 «Закону про освіту» [140] наголошує на недискримінуючому залученні до освітнього процесу усіх його учасників з урахуванням багатоманітності. Утім, зважаючи, що закон, в якому містяться «інклюзивні статті» прийнятий порівняно недавно, бачимо прогрес у ставленні до інклюзії як цінності молодого покоління майбутніх педагогів [320, с. 174].

Трактування студентами поняття «ІОС» також має певну зосередженість на «інклюзивному просторі для навчання дітей з особливими потребами», але й помічаємо такі словосполучення як «середовище гармонійного розвитку», «місце, де формуються взаємовідносини учнів», «простір, де реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечується соціальний та особистісний розвиток, саморозвиток та соціалізація», «заклад в якому реалізуються освітні стосунки», «простір, у якому комфортно всім, бо у ньому діють загальнолюдські, етичні та інші інклюзивні цінності». Такі позитивні студентські визначення освітнього

середовища співзвучні ідеям, висловлених в монографії Р. Семенової, О. Музики, Д. Корольова, що стосуються створення випереджувальних умов для розкриття потенціалу і розвитку обдарованої дитини [115]. У цьому сенсі відзначимо, що обдаровані діти також відносяться до категорії дітей з ООП [256, с. 161].

Запитання «Чи вважаєте, що спільне навчання та перебування у соціумі дітей з ООП передбачає знання та вміння педагога організовувати ІОС для їх повноцінного фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку?» отримало ствердну відповідь відповідно 95% і 97% респондентів, що, на нашу думку, свідчить про визначальну діяльнісну роль мотивованого і фахового вчителя, який володіє інклюзивними компетентностями та активно змінює і адаптує освітнє середовище класу до потреб різноманітних учнів [172, с.52].

У таб. 2.1 відображені узагальнені дані у процентах щодо інклюзивної самооцінки майбутніх вчителів початкової школи.

Таблиця 2.1

Визначення респондентами свого рівня компетенції в питаннях впровадження інклюзивного навчання в навчальних закладах (%)

Рівень компетенції	Вхідне опитування			Вихідне опитування		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
3 курс	55,8	40,5	3,7	21,4	65,5	13,1
4 курс	53	42,6	4,3	26	63	11

Бачимо кількісну схожість результатів третьокурсників і четвертокурсників і помічаємо, що при загальному зростанні всіх показників у вихідному опитуванні, все ж, невелика кількість респондентів вважає, що рівень їх компетентності в питаннях впровадження інклюзивного навчання в школі є високим. На час опитування четвертокурсники вже мали досвід проходження педагогічної практики, а вже за півроку вони ставали дипломованими вчителями ПШ, тому робимо висновок, що для ефективного впровадження ІН молодими педагогами, ЗВО потрібно більше зосередитись на їх фаховій підготовці у цій сфері.

Це підтверджується наступними показниками, що 88,7% і 99% опитаних, відповідно в вхідному і вихідному опитуваннях, називають «уміння застосовувати науково-обґрунтовані освітні практики інклюзії» необхідною частиною професійної підготовки майбутніх педагогів, а 96% і 98% респондентів підтримують «необхідність впроваджувати курс для підготовки майбутніх педагогів до організації ІОС». Варто відзначити, що більше половини опитаних (61 відсотки) вказали, що стикалися з учнями з ООП у своїй практичній діяльності, але на запитання про володіння достатніми компетентностями з організації ІОС для спільного навчання ствердно відповіло тільки 15 відсотків на початку навчального місячника і вже 44 відсотки по його завершенню.

Місячник «Кроки інклюзивними просторами», в рамках якого проводилося опитування відбувався в розпал пандемії COVID-19 і його активності (онлайн зустрічі з вітчизняними і зарубіжними експертами, вебінари та опрацювання навчальних ресурсів) не передбачали фізичної взаємодії з реальними учнями в умовах ЗЗСО. Таким чином, респонденти, показуючи доволі високий рівень вмотивованості і підтримки спільного навчання дітей в умовах ІОС, не володіли достатніми практичними навичками його організації. На рисунку 2.1 позначені вказані респондентами пріоритетні аспекти інклюзивної підготовки педагогів.

На які аспекти підготовки майбутнього фахівця до організації інклюзивного освітнього середовища, на Вашу думку, необхідно звертати увагу?

100 відповідей

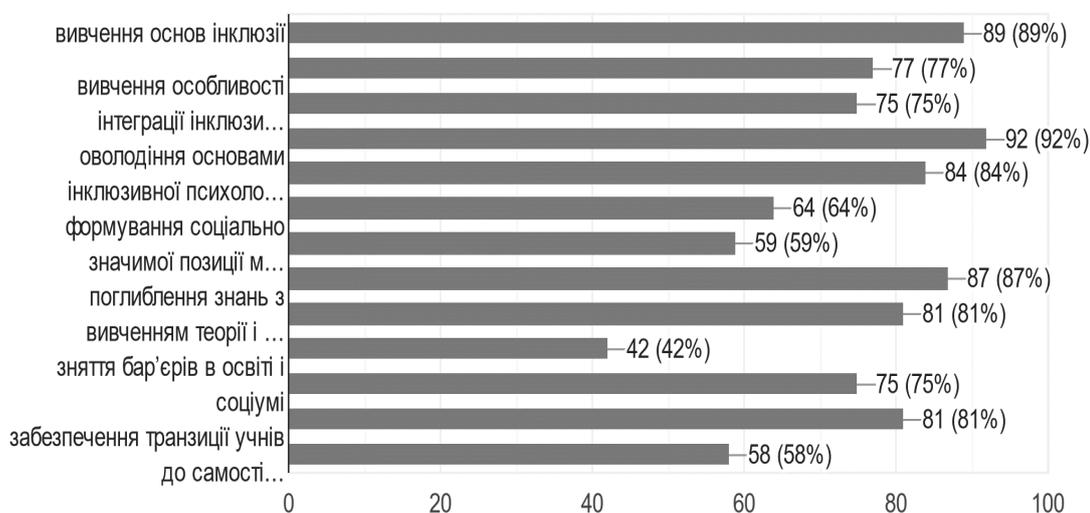


Рис. 2.1. Результати опитування майбутніх педагогів [170, с. 234-235].

Дослідження свідчать, що реальна взаємодія студентів і учнів в ІОС класу значно підвищує їх рівень інклюзивної компетентності та позитивного відношення до учнів з ООП [255, с. 76]. Серед питань, які цікавили майбутніх вчителів значна кількість стосувалася практичних аспектів роботи в інклюзивному класі: підтримка позитивної поведінки, налагодження співпраці і запобігання конфліктам між однолітками, мотивування учнів до навчання, практики заохочення академічного прогресу, культура взаємодії та спілкування з учнями з ООП та батьками (нормотипових учнів і з ООП), механізми справедливого оцінювання навчальних досягнень, інтеграція стратегій безбар'єрності та УДН в освітній процес, адаптація навчальних матеріалів, методики навчання та оцінювання дітей з конкретними порушеннями (аутизм, поведінкові та інтелектуальні, дислексія, дисграфія, порушення слуху, зору). Переважна більшість студентів висловила бажання продовжувати вдосконалювати власні інклюзивні компетентності в майбутньому, а особливо набувати практичний досвід роботи в ІОС [170, с. 234-235].

Наступне опитування, в якому взяло участь 307 майбутніх педагогів стосувалося визначення питань, які ми планували розкрити в курсі «Організація інклюзивного освітнього середовища». Опитник подаємо в додатку Б.2. Серед питань, які цікавили студентів були: «подолання стратегій, що вимагають неінклюзивної позиції та роботи у сегрегаційних ситуаціях; моделювання поваги у соціальних стосунках та використання мови рівності з усіма учнями та стейкхолдерами; розуміння різних видів особливих потреб (фізичні, інтелектуальні, емоційні та соціальні) і специфічні виклики для учнів. Диференційоване навчання, уміння адаптувати навчальний процес та матеріали до різних стилів навчання, потреб і здібностей учнів, забезпечення індивідуального підходу до навчання та розвитку кожного учня. Уміння використовувати різні методи, прийоми та підходи, які дозволяють активізувати навчальний процес та забезпечити рівні можливості для всіх учнів. Уміння ефективно співпрацювати з батьками та фахівцями (психологами, логопедами, соціальними працівниками тощо), залучати батьків до спільної роботи для досягнення успіху кожного учня.

Розуміння правових засад і принципів інклюзивної освіти, знання законодавства і нормативних документів, що регулюють організацію інклюзивного навчання». Рис. 2.2 зображає затребувану інклюзивну тематику для ефективного навчання учнів з ООП.



Рис. 2.2. Результати опитування майбутніх педагогів початкової школи

З початком повномасштабної агресії наше вивчення готовності майбутніх педагогів до організації ІОС доповнилося дослідженням зв'язку інклюзії та резилентності (resilience), як характеристики гнучкої стійкості і незламності українського вчителя, а саме того, як інклюзивні практики можуть сприяти індивідуальній, груповій, громадській і національній резилентності [321].

Результати опитування, проведеного серед студентів 2-4 курсів на одинадцятому місяці повномасштабного вторгнення вказують на необхідність вивчення механізмів розвитку стійкості, інклюзивності й усвідомлення примату прав людини під час фахової підготовки педагогів (рис. 2.3). Майбутні вчителі обирали один із варіантів у тестових завданнях, а також давали розгорнуті відповіді на відкриті запитання.



Рис. 2.3. Результати анкетування з вивчення взаємозв'язку інклюзії та резилентності у підготовці педагогів [320]

5,38% респондентів вказали, що їхня стресостійкість зменшилася, 26,15% не помітили змін, тоді як більшість (68,46%) відзначили зростання здатності адаптуватися до труднощів. Якісний аналіз відповідей показує, що після початкового шоку майбутні педагоги цілеспрямовано працюють з власним емоційно-психологічним станом, щоб бути прикладом для менш стійких членів своїх родин, громад і шкіл. Серед чинників, які сприяють резилентності, були названі: «реалістично-позитивне ставлення до того, що я можу контролювати; усвідомлення, що кожен маленький крок наближає перемогу; дотримання власних ціннісних переконань; допомога іншим; самоконтроль; відмова від російськомовного медіаконтенту; арт-техніки; волонтерство та допомога війську; активність і лідерство в громадах».

Наступне питання стосувалося впливу війни на усвідомлення студентами цінності прав людини, зокрема, права осіб з ООП на безпечне ІН. Менше відсотка (0,77%) вважають, що під час війни є нагальніші проблеми, 46,92% підтримують інклюзію як й раніше, а 52,31% респондентів вказали, що їх розуміння важливості

інклюзивного навчання зросло. Багато респондентів наголосили на збільшенні кількості юних українців, фізично і психологічно травмованих війною, навчання яких потребує фахових компетентностей педагогів організувати безпечне ІОС.

На запитання «Чи погоджуєтеся Ви, що інклюзивне суспільство є стійкішим і життєздатнішим у складних чи критичних обставинах?» 11,54% респондентів відповіли негативно, що може вказувати на розповсюдженість у суспільстві патерналістських поглядів щодо осіб з ООП, згідно яких інвалідність є слабкістю/вадою/ медичною і соціальною проблемою, а отже, в країні, яка протистоїть «другій за величиною армії світу», інклюзивність під час війни сприймається як уразливість. 42,31% підтримують ідею, що інклюзивне суспільство є стійкішим, а 46,15% не змогли визначитися.

Студенти також запропонували ідеї щодо вдосконалення підготовки вчителів. Відповіді на питання «Яким чином заклади вищої та передвищої освіти мають покращити програми підготовки педагогів для ефективного навчання осіб з ООП та організації безпечного інклюзивного середовища?» включають: «більше практики; проблемно-орієнтовані завдань; розвиток м'яких навичок; застосування мистецьких і театральних практик; співпраця та зворотний зв'язок із правозахисними, батьківськими чи іншими громадськими організаціями; більше часу для індивідуальних і контрольованих рефлексій; відновлення міжнародних семінарів, призупинених через локдаун; вивчення спеціальної психології; більше часу на практичне відпрацювання навичок; довша педагогічна практика; впровадження універсального дизайну та модельних інклюзивних практик у ЗВО; більше ресурсів і можливостей для студентів».

На питання «Як заклади ЗВО можуть удосконалити програми навчання для збільшення психологічної стійкості майбутніх педагогів та їх учнів?» отримано такі відповіді: «професійна комунікація з фахівцями; використання релевантного досвіду інших країн; розробка і проведення відповідних тренінгів; навчання підтримувати психологічну стабільність; заохочення студентів і моніторинг їхньої стійкості; розвиток навичок розуміння емоційного стану дітей; зменшення навчального навантаження, яке зросло з початку війни; тренінги з концентрації та

медитації; аналіз успішних кейсів, моделювання й практикування навичок; вдосконалення системи національно-патріотичного виховання; обмін міжнародним досвідом; забезпечення емоційної підтримки для викладачів; надання ресурсів для відновлення та соціалізації» [320].

На нашу думку, застосування практик інклюзії в житті суспільства і всіх його учасників, забезпечення рівних прав і можливостей та визнання різноманіття як динамічної системи унікальності та індивідуальності кожного і кожної знімає бар'єри не тільки для дискримінованих груп, а відкриває нові горизонти для розвитку і зміцнює тих, хто впроваджує такі практики, відтак розширює можливості (empower) усієї громади і нації [310]. Погоджуємося, що розвиток позитивного шкільного середовища через етику інклюзивності і підтримки різноманітності позитивно впливає на виховання учнів у класі, а навчання педагогів організації такого середовища за допомогою інклюзивних практик та плекання резилентності сприяє національній та глобальній безпеці [341].

Ми також проводили анкетування випускників спеціальності Початкова освіта за 2020-2022 роки, які працюють за спеціальністю (Додаток Б.4). 63,2 % відсотків студентів навчають учнів з ООП і висловлюють потребу в більш практично орієнтованій фаховій підготовці, а саме у стосовно конкретних стратегій роботи з різними категоріями дітей з ООП, адаптації навчальних матеріалів, взаємодії з батьками, комунікації з іншими фахівцями команди супроводу, доланні стереотипів. 84,2% бажають додатково вдосконалювати свої інклюзивні компетентності.

Зворотній зв'язок зі студентами і випускниками допомагає у плануванні та створенні навчальних ресурсів та інструментів для інклюзивного навчання. Підготовка педагогів до професійної діяльності має включати теоретичне, методичне і практичне підґрунтя організації ІОС для вчителів, учнів та батьків, адже право на якісну і доступну освіту кожного повинно реалізовуватися незалежно від економічної чи соціальної ситуації. Під час локдауну та війни перед педагогами, учнями та батьками постають виклики надання методичної та ресурсної підтримки найбільш вразливим категоріям населення, до яких

відносяться учні з ООП. Життєво важливими принципами навчання стали доступність і безбар'єрність, взаємодія і комунікація [170, с. 234-235].

За результатами роботи фокус груп та анкетувань було виявлено, що студенти в загальному підтримують інклюзивну освіту, але часто розглядають її як навчання саме «особливих дітей», яке вимагає застосування специфічних технологій і підходів. Таке розуміння дещо дисонує з міжнародними конвенціями і деклараціями та освітніми політиками США і Швеції, досвід яких ми розглядаємо у попередньому розділі. Багато вказують на брак мотивованості для лідерства у цій сфері ІН через обмежену комунікацію з батьками, слабку підтримку і розуміння суспільством та недостатнє фінансування впровадження інклюзії та оплати праці педагога. Хоча до цього ніхто не брав активну участь в інклюзивних програмах, студенти бажають розвиватись в галузі навчання різноманітних індивідуальностей і підтримують важливість створення спеціального курсу підготовки.

Відзначаємо деяку хаотичність знань і відсутність практичного досвіду організації ІОС попри те, що багато студентів стикалося з учнями з ООП під час педагогічної практики, але їх роль часто зводилася до функцій асистента дитини або стороннього спостерігача. Студенти не вказують на наявність у них практичного досвіду застосування сучасних стратегій в інклюзивній освіті (співвикладання, командна робота у команді супроводу, навчання «рівний рівному», навчання у служінні громаді, застосування універсального дизайну, багатоярусних систем втручання і підтримки академічного прогресу і позитивної поведінки, технік альтернативної комунікації, штучного інтелекту тощо). Нами виявлено, що майбутні вчителі розуміють важливість організації безбар'єрного середовища для навчання і розвитку кожної дитини, але трактують його здебільшого в термінах фізичного простору (пандуси, обладнані туалетні кімнати) та допомоги асистента. Респонденти частково володіють навичками взаємодії з учнями з ООП, застосовують індивідуальний підхід, але є комунікативні бар'єри у співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу і дуже обмежений досвід співпраці з родинами і громадою.

Ми спостерегли низький рівень аналізу респондентами власного педагогічного досвіду та здатності до оцінювання ефективності освітнього процесу в ІОС. Студенти-майбутні педагоги зачасту виконують формалізовані дії і мало застосовують рефлексію стосовно власних педагогічних підходів. Вважаємо, що підходи щодо аналізу і оцінки студентами ефективності навчання учнів з ООП та організації ІОС потребують вдосконалення і систематизації. У наступних підрозділах ми зосередимося на розробленні моделі роботи з формування професійної готовності майбутніх учителів до організації ІОС та проектування педагогічних умов для забезпечення ефективності цієї роботи.

2.2. Педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації інклюзивного освітнього середовища

У цьому підрозділі окреслимо виокремлені нами педагогічні умови, за яких професійна підготовка майбутніх учителів ПШ до роботи в інклюзивних класах буде більш ефективною [14]. Саме конкретні педагогічні умови слугують підґрунтям для створення моделі роботи з формування ІОС в ЗВО [222], що потребує не лише засвоєння необхідних компетенцій, а передусім мотивації, цінностей і практичного досвіду роботи з дітьми з ООП.

У науковій літературі достатньо поширені наукові дослідження, в яких описано сутність педагогічних умов, впровадження яких слугує ефективності освітнього процесу, зокрема: організаційно-педагогічні умови удосконалення системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності (О. Цюняк) [210], формування «soft skills» у майбутніх соціальних працівників (Л. Мандро) [85], професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з молодими сім'ями (Г. Михайлишин, М. Довга) [102], педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності (О. Будник) [14], формування корпоративної культури студентів (К. Бровко) [9] та ІКТ-компетентності майбутніх соціальних працівників

(Л. Дітковська) [46], організації освітнього простору в інклюзивному класі початкової школи [159].

На основі аналізу наукових досліджень приходимо до висновку, що дана категорія – педагогічні умови – визначається науковцями неоднозначно. Як зауважує О.Будник, особистість майбутнього педагога «формується в певному освітньому середовищі, де створено належні умови для реалізації педагогічних здібностей, професійно значущих якостей, практичних умінь і навичок» [12, с. 211]. Водночас, як зауважує вчена, результати впливу цих умов на професійну підготовку фахівця залежать від самого суб'єкта, тобто здобувача освіти – його спрямованості, цілей, мотивів тощо.

Деякі дослідники у трактуванні цієї дефініції вбачають певні обставини чи можливості, що слугують запорукою успішності функціонування педагогічної моделі (системи) [71; 85], інші розуміють як конкретні чинники впливу, правила забезпечення на належному рівні педагогічної діяльності [78]. Є. Лодатко справедливо зауважує, що деякі виокремлені в дослідженнях педагогічні умови є не зовсім доцільними, адже їхня «наявність» часто ні на що не впливає, а автори таким чином стверджують, що ці умови повинні «сприяти досягненню результату» [79, с. 123].

Розглядаючи сутність педагогічних умов у контексті підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, Т. Джаман характеризує їх як спеціально спроектовані взаємопов'язані чинники, що впливають на зовнішні та внутрішні обставини професійного становлення педагогів. Ці умови сприяють поетапному формуванню професійних і інклюзивних компетентностей, розвитку особистісних якостей, а також забезпечують саморозвиток і самореалізацію майбутніх учителів [44, с. 126].

А. Литвин визначає сутність «педагогічних умов» як інтегроване поняття, «комплекс спеціально спроектованих (...) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу і особистісні параметри всіх його учасників» [77 с. 28]. Тому у нашому дослідженні будемо опиратися на це трактування у контексті виокремлення педагогічних умов для професійної

підготовки вчителів початкових класів до створення ІОС.

Виходячи з того, що вибір педагогічних умов у будь-якому дослідженні є складним та багатоетапним процесом, на основі теоретичного аналізу наукових публікацій вітчизняних та зарубіжних учених, нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні, виявлення наявних труднощів у практиці підготовки вчителів початкових класів і т.п. нами виокремлено педагогічні умови, які спрямовані на якісне упровадження інклюзивного навчання у ПШ, а значить, – створення належного освітнього середовища.

Отож, першою і важливою педагогічною умовою вважаємо **доступність (безбар'єрність) освітнього середовища ЗВО**. Такий вибір пояснюється тим, що за даними нашого анкетування, тобто вивчення стану проблеми у практиці, виявлено деякі труднощі у реалізації питання безбар'єрності в різних вимірах – освітньому, фізичному, інформаційному, ментальному, організаційному, цифровому і т.п. Водночас «Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» орієнтує спільноту до нової державної політики щодо формування доступного середовища для всіх категорій населення та гарантування рівноправного доступу кожній людині до реалізації своїх прав і отримання послуг нарівні з іншими [147].

Таким чином, створення доступного освітнього простору у ЗВО слугує необхідною умовою для професійної підготовки майбутніх учителів щодо створення та роботи в інклюзивному освітньому середовищі НУШ. Стосовно початкової школи, звичайно, це стосується як фізичної доступності для здобувачів освіти з різними типами ООП (пандуси, ліфти, адаптовані аудиторії, тактильні покажчики, звукові індикатори), так і інформаційної доступності (альтернативні форми дидактичних матеріалів – аудіофайли, збільшений шрифт, шрифт Брайля, субтитровані відео тощо).

У професійній підготовці студентів-майбутніх учителів важливо забезпечити моделювання такого середовища вже у ЗВО, дієвим аспектом якого є доступність комунікації, тобто належні умови для навчання осіб із порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, надання можливостей для використання жестової мови,

спеціальних навчальних платформ із голосовими командами тощо. Тому акцентуємо на принципі УДН, що передбачає створення гнучкої освітньої системи для задоволення потреб усіх здобувачів освіти.

Принцип доступності і рівності в інклюзивному середовищі значною мірою стосується сільських шкіл, де ця проблема в Україні стоїть досить гостро. [248]. З одного боку, навчання у невеликих сільських школах може мати переваги перед школами у мегаполісах. За умови достатнього фінансування вони можуть бути досить ефективними для охоплення всіх учнів, забезпечення персоніфікованого навчання з індивідуальним підходом, налагодження партнерства з батьками, надання допомоги учням із соціально незахищених сімей та врахування етнічних особливостей у змісті освіти [298]. Однак більшість дітей з ООП, які проживають і навчаються у сільській місцевості, не отримують належного психолого-педагогічного супроводу, який має надаватися в інклюзивних умовах навчання. Це зумовлено кількома причинами: відсутністю в сільській місцевості розвинутої інфраструктури для надання психолого-педагогічної допомоги різним категоріям дітей з інвалідністю; переважним низьким рівнем обізнаності та відповідальності батьків щодо вибору ІН для своїх дітей; низьким матеріальним становищем сімей, які виховують дитину з ООП; відсутністю або незначною кількістю дошкільних закладів у віддалених сільських населених пунктах для забезпечення наступності у початковому навчанні; недостатнім ресурсним забезпеченням інклюзивного навчання учнів з ООП у сільських школах тощо [248, с. 5]. Тому тут складно з реалізацією концепції безбар'єрності, зокрема фізичної. Окрім того, важливо забезпечити соціально-психологічний комфорт для учнів з ООП, спілкування на засадах поваги та емпатії, також йдеться про запобігання булінгу, а значить, формування елементів відповідної інклюзивної культури [247].

Отже, формування безбар'єрного середовища у ЗВО є важливою і необхідною умовою для підготовки майбутніх учителів у визначеному нами контексті, адже йдеться не лише про опанування теоретичними знаннями у галузі інклюзії та інклюзивності, а й створення відповідних умов для ефективного навчання та опанування професії.

Друга виокремлена нами умова – інтегрування змісту та методичного забезпечення навчальних дисциплін для підвищення інклюзивної компетентності здобувачів освіти у ЗВО.

Це означає, що сучасна професійна освіта у педагогічному закладі, коли маємо справу з майбутніми вчителями початкових класів, повинна ґрунтуватися на інтегрованому підході до викладання навчальних дисциплін, тобто елементи інклюзивної освіти необхідно вдало інтегрувати у різні (дотичні) педагогічні курси, а не лише у контексті вивчення спеціальних дисциплін [105].

У нашому контексті таке інтегрування передбачало вивчення окремих тем, приміром на заняттях з англійської мови [99] (співпраця і рівність в інклюзивному класі, досвід інклюзивного навчання у США і т.п.) [245]. Окрім того, зміст такої підготовки повинен містити освітні компоненти: основи спеціальної та інклюзивної педагогіки у курсах з методики навчання різних предметів початкової освіти, психології, педагогіки, а також апробувати це під час проходження здобувачами освіти виробничої (педагогічної) практики в школі. [98]

Для цього важливо забезпечити ознайомлення та обговорення реальних інклюзивних кейсів, кращих світових методик у викладанні різних предметів у початкових класах. У нашому дослідженні ми практикували застосування навчально-методичних матеріалів, які були розроблені (підібрані) нами з урахуванням принципів інклюзії (адаптовані підручники, інструкції щодо диференційованого чи персоналізованого навчання тощо) [199].

Окремий аспект методики щодо змісту та дидактичних матеріалів для навчання в інклюзивному класі та роботи з дітьми з ООП [97] – ознайомлення здобувачів освіти з цифровими інструментами та платформами для організації інклюзивного навчання, де на конкретних прикладах було ілюстровано фрагменти таких завдань – навчальні відео, комікси на теми інклюзії і т.п. [15]. Ці та інші педагогічні засоби уможливають оволодіння майбутніми учителями методиками адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб учнів початкових класів, а також зацікавлення у навчанні, стимулюванні їх пізнавальних інтересів, не зважаючи на особливості здоров'я.

Інша, не менш важлива умова, – **посилення індивідуалізації навчання майбутніх учителів початкових класів (персоналізоване навчання) з використанням кращих інклюзивних практик.**

Опишемо це детальніше. Персоналізоване навчання передбачає орієнтацію на індивідуальні потреби студентів у процесі їхньої професійної підготовки [241]. Це особливо важливо для майбутніх учителів, які повинні вміти працювати з різними учнями в умовах інклюзивного класу, в тому числі з використанням цифрових технологій [81]. Н. Ратушняк, аналізуючи питання індивідуалізації навчання учнів з ООП, виокремлює три підходи, що базуються на виявленні типу педагогічної взаємодії вчителя та учнів: авторитарний, тобто домінування суб'єкт-об'єктних відносин, в яких школяр виконує роль об'єкта; індивідуалізаторський, тобто наявність суб'єкт-суб'єктних відносин, де пріоритет надається розвитку індивідуальності учня, та особистісно-орієнтований – переважання суб'єкт-суб'єктних відносин, у яких пріоритет надано особистості учня).

У НУШ зміст освіти учнів з ООП спрямований на забезпечення індивідуальної траєкторії його розвитку, щоб своєчасно відстежувати цей поступ у навчанні, розкриття здібностей і талантів [110]. З цією метою складається індивідуальна програма розвитку учня з ООП у початковій школі. Індивідуалізоване навчання в інклюзивному класі [153] часто передбачає використання технологій, що дає змогу персоналізувати цей процес, завдяки чому надається широкий доступ до навчального контенту в онлайн / офлайн режимах. В інклюзивному класі дитині з ООП допомагає асистент вчителя чи дитини, адже гнучкі умови допомагають розвивати індивідуальність, а з іншого боку – учневі іноді важко самому планувати й обирати матеріал для навчання, якщо це стосується молодшого шкільного віку.

Виокремлена нами педагогічна умова, що стосується індивідуалізації / персоналізації навчання в ІОС початкової школи [101], передбачає застосування вчителем різноманітних інтерактивних освітніх платформ, які дають змогу адаптувати навчальний контент. При цьому корисно практикувати включення учнів до індивідуальних і групових проєктів. Посилення індивідуалізації

сприятиме розвитку практичних навичок диференціації навчання, що є ключовим у роботі з учнями з різними освітніми потребами. [152].

У нашому контексті наголошуємо на персоналізованому навчанні у підготовці майбутніх педагогів до створення ІОС в роботі з молодшими школярами, впровадженні гнучких систем оцінювання для врахування індивідуальних потреб та можливостей. Окрім того у роботі зі здобувачами освіти є доцільною їх систематична мотивація до підвищення кваліфікації шляхом неформальної освіти, участі у семінарах, тренінгах, вебінарах з адаптаційних технологій навчання. На таких заходах вони можуть розглянути конкретні методичні кейси зі створення індивідуальних освітніх маршрутів для дітей з ООП.

Зауважимо, що індивідуалізація в інклюзії невіддільна від співпраці з родиною учня з ООП, залучення її до рефлексії освітнього процесу, адаптації методик навчання відповідно до потреб дитини, використання цифрових ресурсів з акцентом на потреби конкретної особистості тощо.

Нарешті, наступна педагогічна умова – це **педагогічне партнерство (вчителів, батьків, дітей, громади) в освітньому середовищі ПШ**.

Як зазначає М. Буйняк, реалізація принципів педагогіки партнерства: доброзичливе ставлення і повага до особистості; довірливий діалог і взаємодія; розподілене лідерство набуває актуальності в інклюзивному навчанні, провідною умовою ефективності якого є злагоджена взаємодія КППС та батьків [17, с. 84-85]. Відтак, інклюзивне навчання молодших школярів неможливе без тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу – вчителями, батьками, учнями та місцевою громадою. І це слугує дієвим напрямом у професійній підготовці учителів. У цьому контексті О. Гаяш акцентує, що розуміння того, як найкраще визначати взаємовідносини співпраці, допомагає педагогам ефективно навчати учнів з ООП і сприяти їх соціальній адаптації. Для якісного когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини важливі, на думку вченої, два формати співпраці: 1) взаємодія між асистентом вчителя, фахівцями, які працюють з дитиною та батьками – асистент перебуває під час уроків поряд з учнем, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, обговорює з

фахівцями питання розвитку і навчання учня. Він є також ланкою зв'язку з батьками; 2) співпраця між асистентом та вчителем – вчитель керує роботою у класі, а асистент, беручи безпосередню участь у навчально-виховному процесі, здійснює супровід учнів, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Обоє працюють над плануванням навчальних занять, обговорюють необхідні адаптації/модифікації згідно індивідуального плану [26].

Принцип педагогіки партнерства в інклюзивному класі реалізувати непросто, адже учасники освітнього процесу, передусім в останні роки, зустрічаються з численними викликами. Невипадково А. Данко вказує на актуальність педагогіки партнерства у створенні нового простору, безпечного ІОС в умовах війни та післявоєнної відбудови держави. Педагогіка партнерства є делікатним інструментом для роботи з унікальним досвідом та внутрішнім світом учня, його особистісних інтересами, уподобаннями та індивідуальними особливостями. Досягнення загальної мети та участь у покращенні навколишнього життя є тим, що об'єднує учнів і вчителів. Велику роль у навчанні відіграє психологічний комфорт в класі, адже з надмірною тривожністю важко зосереджуватись на вивчення предметів, особливо в час війни, коли багато учнів вимушено переміщені до інших міст, або й країн, а це означає, що відсутня нормальна соціалізація, перервались зв'язки з друзями, що згубно вплинуло на дітей. Необхідно постійно аналізувати рівень загальної тривожності учнів та її наслідки (фрустрація потреби в досягненні успіху, рівень страху самовираження як наслідок пережитого стресу, невпевненість, страх перевірки знань та страх не відповідати очікуванням оточуючих, а також рівень фізіологічного опору стресу) [38].

Варто зазначити, що педагогічне партнерство в умовах інклюзії базується на активній комунікації між школою та родиною дитини з ООП, моделюванні надійного спільного освітнього маршруту (траєкторії розвитку) для конкретного учня. Для цього важливо залучати таких дітей спільно з батьками чи опікунами до участі (можливо, й організації) інклюзивних заходів (відкриті уроки, зустрічі, воркшопи), які сприяють обміну досвідом між батьками, педагогами та іншими фахівцями у сфері виховання дитини з ООП чи практик вирішення проблемних

ситуацій. О. Дікова-Фаворська зауважує, що педагогіка партнерства змінює авторитарну педагогіку за визначенням. Вона орієнтована не на передачу людині тієї чи іншої суми знань, а на всебічний розвиток особистості, її повне розкриття та готовність до свідомого життєвого визначення. Ця педагогіка відкидає систему примусів, заборон, покарань як методів виховання і взагалі виступає проти насильства у навчанні. Педагог активно співпрацює з учнями. Його позиція – не над учнем, а разом з ним, і це потребує особливого досвіду і спрямованості на емпатичне розуміння психології, емоцій, нозології тощо. Педагогіка партнерства чутлива до внутрішнього світу учня, його особистісних уподобань та індивідуальних особливостей. Головне, що об'єднує учнів і вчителів у освітньому інклюзивному середовищі, – це досягнення загальної мети у початковій школі [45]. Тому у контексті цієї педагогічної умови вважаємо доцільним акцентувати саме на формуванні толерантної взаємодії в освітньому середовищі, яка сприяє комфортній інтеграції дітей з ООП у процес навчання, виховання, розвитку.

Психологічною основою впливу вчителя ПШ на учня у системі їх співпраці є: повага до його особистості; спрямування на спільну діяльність; культивування навчального партнерства. Така педагогічна філософія доповнюється педагогічною технікою: високим рівнем комунікативної компетентності, повагою у взаєминах з вихованцями тощо [45]. Розвиток партнерства дозволяє ефективно координувати роботу всіх зацікавлених сторін, створювати належні умови для гармонійного розвитку кожної дитини в ІОС початкової школи.

Таким чином, упровадження виокремлених нами педагогічних умов сприятиме підготовці кваліфікованих вчителів початкових класів, які зможуть створювати ефективно ІОС. Доступність освітнього середовища у ЗВО забезпечить студентам реальний досвід навчання в інклюзивних умовах, а інтеграція змісту навчальних дисциплін сприятиме формуванню їхньої інклюзивної компетентності. Персоналізоване навчання допоможе педагогам опанувати методики роботи з різними учнями, а педагогічне партнерство дозволить ефективно взаємодіяти з батьками, дітьми та громадою для створення сприятливого навчального простору.

2.3. Модель та методика підготовки майбутнього вчителя до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі

Практичне вирішення завдань нашого дослідження зумовили потребу розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі України в умовах ЗВО. Метод моделювання широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у сфері професійної освіти. Сутність методу моделювання вивчали такі вчені, як: О.Дубасенюк, О.Кондур, В.Чайка [50; 71; 103; 213]. Зазвичай ці публікації присвячені моделюванню системи підготовки педагога у ЗВО до конкретного виду професійної діяльності у ЗЗСО чи в позашкільній установі.

А. Шевцов пропонує модель системної підготовки фахівців широкого профілю, компетентних у сфері спеціальних освітніх та психологічних питань навчання, в сучасних проблемах комплексної реабілітаційної роботи з широким спектром інвалідностей, у питаннях корекційної андрагогіки та інтегральних корекційно-реабілітаційних технологіях. Згідно з концепцією дослідження, у діяльності спеціального педагога / реабілітолога на перший план виходять функції „менеджера” корекційно-реабілітаційного процесу, спрямовуючого траєкторію розвитку людини, яка сприяє корекційним та компенсаторним процесам, формуванню мотивації до самореабілітування тощо. У площині створення умов для формування професійної мобільності майбутніх корекційних педагогів, спеціальних психологів та реабілітологів розроблена та апробована система програм інтегрованих дисциплін, пов'язаних між собою структурно-логічними зв'язками. Результати дослідження А. Шевцова є цінними для нашого дослідження у контексті розроблення навчальних програм підготовки вчителів до ІОС в сучасній початковій школі України [220, с. 7].

У дослідженні послуговуємося визначенням Є. Лодатка, який сутність «педагогічного моделювання» трактує через дослідження освітніх явищ та об'єктів, що передбачає створення концептуальних, процесуальних, структурно-змістових або результативних характеристик освітнього процесу. Воно дозволяє

відтворювати ключові аспекти навчання та виховання в межах визначеного соціокультурного контексту на різних рівнях освіти, зокрема загальноосвітньому, професійно орієнтованому та інших. [79, с.93]. Учений розглядає базові типи педагогічних моделей – змістові, структурні та функціональні. [79, с.101].

У нашій роботі ми орієнтуємося саме на структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів ПШ, щоб зосередитися на ідеях цілісності, структурованості й функціональності [14, с.221]. Як часто використовують у педагогічній науці похідні типи моделей, що сформовані на основі базових, так і в нашій структурно-функціональній моделі ми презентуємо «не лише компонентний склад системи» з відповідними зв'язками, але і їх компонентну спрямованість за відповідними рівнями професійної готовності здобувачів освіти [80, с. 104]. Таким чином, презентована на рис. 2.4. структурно-функціональна модель узагальнено відображає *структуру* професійної готовності і відповідні зв'язки між окремими елементами цієї моделі, що є предметом нашого дослідження та формування в освітньому процесі ЗВО. Водночас її *функціональність* пояснюємо можливістю реалізації окреслених цілей і завдань дослідження. Метою створення цієї моделі є *формування професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів у ЗВО до створення ІОС в сучасній ПШ, тобто реалізації завдань НУШ щодо впровадження інклюзивних підходів у практиці.*

Запропонована нами модель включає три блоки: *цільовий* (мета, завдання, методологічні підходи та принципи), *організаційно-методичний* (інтегрований зміст для здобувачів вищої освіти, відповідні засоби педагогічної комунікації – форми організації, методи навчання, технології, а також педагогічні умови для успішної реалізації і впровадження відповідного методичного інструментарію) і *діагностично-результативний* (компоненти професійної готовності, виявлені з допомогою відповідних критеріїв, показників за чотирма рівнями). Власне функціональність повинна забезпечити цілеспрямоване функціонування виокремлених компонентів, а значить – формування у здобувачів освіти відповідної готовності до роботи в ІОС.

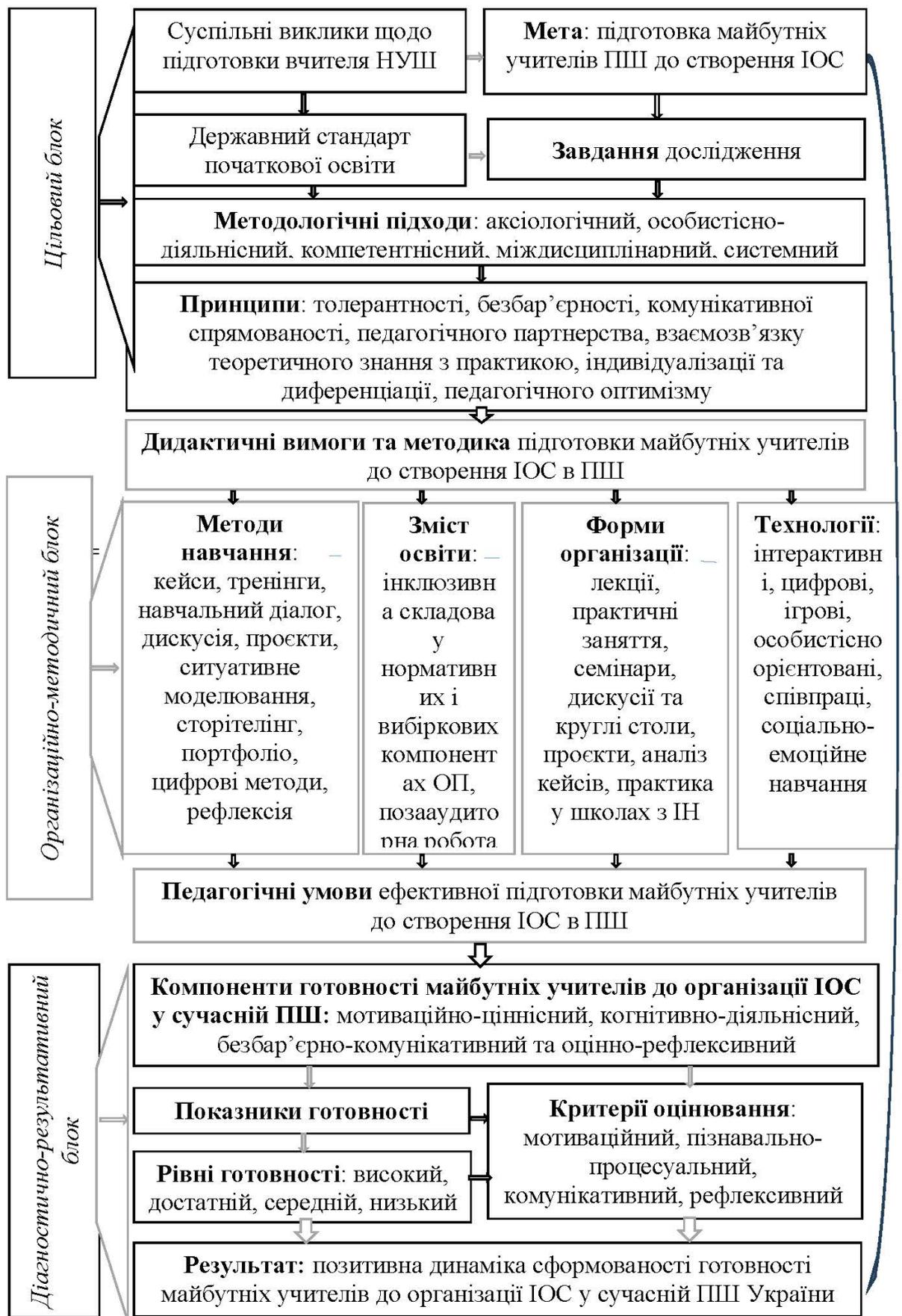


Рис. 2.4. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі України

У підрозділі 1.4. нами окреслено деякі філософські засади створення ІОС в початковій школі (принципи рівності, доступності, толерантності тощо), що знайшли своє відображення у запропонованій моделі. Орієнтирами у роботі слугували такі методологічні підходи до організації ІОС: *компетентнісний підхід* щодо професійної підготовки вчителів початкових класів, що зводиться до вирішення концептуальних завдань НУШ у контексті формування ключових компетентностей, зокрема інклюзивної; *особистісно-діяльнісний підхід* у навчанні й розвитку учнів з ООП, а також у формуванні готовності здобувачів освіти до роботи з ними; *міждисциплінарний підхід* – інтегрування різних навчальних дисциплін у підготовці учителя у ЗВО, *аксіологічний підхід*, що ґрунтується на визнанні пріоритетних цінностей рівності та різноманітності в освіті, а також *системний підхід*, який трактуємо через сприйняття підготовки фахівців до створення ІОС як цілісної і комплексної системи, яка синтезує різні складові – мету, завдання, зміст, форми організації, методи навчання, технології тощо.

Проектування моделі передбачало ретельний аналіз уже існуючих досліджень, дотичних до проблем професійної підготовки інклюзивних фахівців. Приміром, Т. Кудярьська (2021), досліджуючи проблему підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзії, наголошує на врахуванні мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативного, креативного та операційно-діяльнісного компонентів, які формуються під час навчання у ЗВО й спрямовані на розуміння майбутніми педагогами етичних знань, сформованих особистісних духовно-моральних цінностей та орієнтацій, моральної культури й поведінки. [73.

Основним поняттям нашого дослідження слугує *професійна готовність вчителя початкових класів до створення інклюзивного освітнього середовища* як інтегроване поняття, що об'єднує виокремлені нами чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, безбар'єрно-комунікативний та оцінно-рефлексивний. При цьому ми виходили з того, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до формування ІОС має багатовимірний характер, і її

рівень визначається не лише теоретичними знаннями, а й особистісними переконаннями, комунікативними навичками та здатністю до саморефлексії. Охарактеризуємо їх більш детально, а візуалізацію представимо на рис. 2.5.



Рис. 2.5. Структура готовності майбутніх учителів до створення ІОС в ПШ

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя визначає його ставлення до інклюзії, професійну мотивацію та усвідомлення ролі педагога, а також цінності й переконання. Високий рівень цього компонента передбачає позитивне ставлення до ІН, внутрішню мотивацію до роботи в інклюзивному середовищі, прийняття принципів рівності та поваги до всіх учнів. Достатній рівень означає загальну підтримку інклюзії, але з деякими питаннями або сумнівами. Середній рівень виявляється у формальному прийнятті інклюзії без глибокого усвідомлення її значущості, а низький – засвідчує більш скептичне або негативне ставлення до інклюзії в цілому, а значить і неготовність працювати в такому класі. І тут варто акцентувати на аксіологічній складовій педагогічної діяльності, визнання здобувачами освіти цінностей, необхідних для виконання у майбутньому відповідних ролей в ІОС. Невипадково Г. Васянович окреслює важливий напрям у науці – педагогічну аксіологію [22, с.38].

Когнітивно-діяльнісний компонент готовності здобувачів освіти до створення ІОС в ПШ включає знання та навички щодо створення інклюзивного освітнього середовища, практичний досвід роботи з учнями з ООП, а також

здатність застосовувати сучасні технології в ІН. Якщо у загальних рисах окреслити виявлення цього компонента у професійній практиці, то високий рівень сформованості зазвичай засвідчує глибокі знання, достатній практичний досвід (вміння й навички), активне використання технологій для адаптації освітнього процесу. Достатній рівень такої сформованості, за нашим переконанням, характеризується деякими знаннями, але потребує більшої практичної реалізації завдань, які переслідує учитель в інклюзивному класі ПШ. Середній рівень – передбачає поверхневі знання та обмежений практичний досвід, а відповідно низький – вказує на відсутність необхідних знань (теоретична складова змісту освіти), практики та методичних інструментів для роботи в інклюзивному класі.

Безбар'єрно-комунікативний компонент готовності майбутнього педагога до створення ІОС в ПШ відображає здатність до ефективної взаємодії з учнями, батьками дітей з ООП, а також з командою психолого-педагогічного супроводу. Високий рівень сформованості, згідно з даним компонентом, передбачає вміння знаходити підхід до кожного учня, відкриту комунікацію з батьками, активну взаємодію з фахівцями КППС, а також створення безбар'єрного освітнього середовища. Достатній рівень готовності майбутнього вчителя– це загальна здатність до комунікації, але з певними труднощами. Середній рівень – вказує на нерегулярну або частково ефективну взаємодію. Низький рівень означає відсутність комунікативних навичок або уникнення контактів із учасниками інклюзивного освітнього процесу, тобто наявність бар'єрів у комунікації в ІН.

Оцінно-рефлексивний компонент готовності студентів до створення ІОС в ПШ виявляється у здатності аналізувати власну професійно-педагогічну здатність до роботи в інклюзивному класі та оцінювати ефективність своєї діяльності. Якщо високий рівень означає схильність до систематичного аналізу власних педагогічних підходів і коригування методів навчання відповідно до потреб учнів, то достатній рівень передбачає наявність рефлексії, але не завжди здатність її застосування на практиці. Відповідно середній рівень – вказує на періодичний аналіз власної роботи, однак без системних змін, а низький – характеризується відсутністю рефлексії, шаблонним виконанням професійних обов'язків.

Компоненти, критерії, показники і рівні готовності майбутнього вчителя до формування ІОС в ПШ

Компо- ненти	Критерії готовності	Рівні готовності та їхня характеристика
Мотиваційно-ціннісний	<p>Мотиваційний</p> <p>Ставлення до інклюзії</p> <p>Професійна мотивація та усвідомлення. Цінності і переконання щодо формування ІОС.</p>	<p><i>Високий</i> – позитивне ставлення та лідерство в інклюзії.</p> <p><i>Достатній</i> – зацікавленість у роботі з учнями з ООП.</p> <p><i>Середній рівень</i> – нейтральне ставлення до інклюзії, поверхневе зацікавлення до навчання учнів з ООП.</p> <p><i>Низький рівень</i> – байдуже або негативне ставлення, відсутність позитивної мотивації у роботі з дітьми з ООП.</p>
Когнітивно-діяльнісний	<p>Пізнавально-процесуальний</p> <p>Знання і навички про створення ІОС.</p> <p>Практичний досвід роботи в інклюзивному класі.</p> <p>Застосування сучасних технологій в ІН (методичний аспект).</p>	<p><i>Високий рівень</i> – володіння сучасними методами ІН, активне застосування сучасних інклюзивних технологій.</p> <p><i>Достатній рівень</i> – знання основних принципів інклюзії, певний досвід роботи в інклюзивному класі, використання адаптивних методик у певних ситуаціях.</p> <p><i>Середній рівень</i> – наявність фрагментарних знань, потреба у додатковому навчанні, відсутність практичного досвіду застосування сучасних технологій в ІН</p> <p><i>Низький рівень</i> – відсутність знань і практичних навичок, як і умінь застосовувати сучасні технології в ІН.</p>

Продовження табл 2.1

Безбар'єрно-комунікативний	Комунікативний критерій	
	Здатність до взаємодії з учнями в класі з інклюзивним навчанням.	<i>Високий рівень</i> – вільно вибудовує взаємодію з учнями з ООП та їхніми родинами, застосовує індивідуальний підхід; співпрацює з КППС; застосовує у роботі принципи доступності та УДН.
	Здатність до взаємодії з батьками дітей з ООП.	<i>Достатній рівень</i> – володіє базовими навичками взаємодії з учнями з ООП та їхніми батьками чи опікунами, але потребує вдосконалення, не завжди враховує індивідуальні особливості, взаємодія епізодична (нерегулярна); безсистемно співпрацює з КППС; частково інтегрує безбар'єрні технології в інклюзивному класі.
	Здатність до взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу.	<i>Середній рівень</i> – частково володіє навичками взаємодії з учнями з ООП та родинами, застосовує індивідуальний підхід, однак бракує практичного досвіду роботи; комунікативні бар'єри у співпраці з КППС; частково володіє знаннями щодо створення безбар'єрного середовища, однак відсутня практична ініціатива.
Здатність до створення безбар'єрного освітнього середовища.	<i>Низький рівень</i> – уникає взаємодії і комунікації з учнями з ООП; не співпрацює з КППС і батьками; відсутні знання та ініціатива впровадження безбар'єрності.	

Продовження табл 2.1

Оцінно-рефлексивний компонент	<p>Рефлексивний критерій</p> <p>Рефлексія педагогічного досвіду, прагнення до самовдосконалення у формуванні інклюзивного освітнього середовища.</p> <p>Здатність до оцінювання ефективності освітнього процесу та взаємодії з учнями з ООП.</p>	<p><i>Високий рівень</i> – постійно аналізує власні методики, коригує підходи щодо самовдосконалення, застосовує різні методи оцінювання ефективності роботи з учнями з ООП.</p> <p><i>Достатній рівень</i> – рефлексує, але не завжди змінює підходи у професійному самовдосконаленні, критерії оцінювання ефективності роботи з учнями з ООП потребують вдосконалення (систематизації).</p> <p><i>Середній</i> – аналізує роботу, але не бажає впроваджувати зміни у формуванні ІОС (вдосконалюватися), оцінює лише базові аспекти роботи з учнями з ООП.</p> <p><i>Низький рівень</i> – відсутність рефлексії у професійному самовдосконаленні чи формуванні ІОС, повторює шаблонні дії, не оцінює власної ефективності роботи з дітьми з ООП.</p>
--------------------------------------	---	---

Відповідно до кожного компонента нами визначено критерії, показники та рівні сформованості відповідної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС в ПШ (табл. 2.2). У дослідженні нами використано деякі теоретичні положення сучасних учених щодо організації корекційно-розвивального середовища; супроводу об'єктів і суб'єктів інклюзивної освіти; моніторингу індивідуальних досягнень дітей та обґрунтування їх впливу на корекцію процесів розвитку та соціалізації дошкільників з інвалідністю, враховуючи принцип наступності дошкільної та початкової освіти. І. Кузава визначила, що система інклюзивної освіти дошкільників є цілісним педагогічним процесом, спрямованим на створення відповідного середовища, його адаптація до

потреб кожної дитини та забезпечення необхідною підтримкою з метою спільного навчання та виховання дітей з і без інвалідності. Результатом ефективного впровадження системи буде готовність дошкільника до подальшого навчання, оволодіння загальними та спеціальними компетенціями, а також високий рівень мотивації в досягненні мети у поєднанні з самоконтролем та адекватністю емоційних реагувань та здатністю до спільної взаємодії [74].

На рис. 2.4, організаційно-методичний блок структурно-функціональної моделі містить, серед іншого, зміст професійної підготовки майбутнього вчителя у ЗВО. Як зазначено вище, структурно-функціональна модель орієнтована на міждисциплінарний підхід у викладанні психолого-педагогічних та філологічних дисциплін у ЗВО. Адже інтегрування інклюзивного компонента у вищу освіту слугує дієвим чинником підготовки майбутніх фахівців до ефективної роботи в умовах різноманітності, тобто ми внесли зміни не стільки в структуру освітньої програми, скільки у запровадження нових, на нашу думку, методичних підходів і навчальних матеріалів, спрямованих на формування інклюзивної компетентності студентів, які здобувають фах вчителя початкових класів. Для цього було здійснено *оновлення змісту деяких навчальних дисциплін*, тобто включення тем з інклюзивної педагогіки, прав людей з інвалідністю, методик адаптації навчального матеріалу та організації ІОС. Це допомогло синтезувати знання з педагогіки, психології, соціології, спеціальної освіти, а також англійської мови, літератури та методик фахових дисциплін для комплексного розуміння потреб учнів з ООП. А практико-зорієнтована складова змісту підготовки – це залучення майбутніх учителів до практичної роботи в інклюзивних школах, участь у волонтерських проєктах, проведення тренінгів з інклюзивного навчання за участі провідних фахівців, міжнародних вебінарів. Для забезпечення доступності й безбар'єрності в комунікації, зокрема в часи пандемії коронавірусу та повномасштабної війни в Україні, здійснено впровадження спеціалізованих програм, електронних навчальних матеріалів.

Як показано у таблиці 2.3 «Інтегрування змісту вищої освіти навколо питань інклюзивності та рівності» (Додаток Д) зміст освітніх компонент у дослідженні

було оновлено шляхом інтегрування матеріалів щодо проєктування ІОС у початковій школі. Приміром, студенти після вивчення курсу «Основи інклюзивної освіти» зазвичай повинні показати такі результати: оволодіти основами інклюзивної освіти та нормативно-правовою базою; розуміти особливості роботи з дітьми з ООП та методи їх навчання; отримати практичні навички організації освітнього процесу в інклюзивному класі; ефективно взаємодіяти з батьками, учнями та КППС; розвинути критичне мислення та демонструвати позитивне ставлення до інклюзії та навчання у різноманітності. У процесі експериментальної роботи ці теми дещо оновлено за рахунок матеріалів щодо педагогіки партнерства, педагогіки толерантності та створення ІОТ в ПШ, а також деяких методичних кейсів, які описані нижче.

Методичний інструментарій, який був предметом апробації для вирішення завдань дослідження детально описаний у публікаціях дисертанта [98; 99; 104; 105; 106; 107; 108; 161; 162; 172; 311; 314], у загальних рисах опишемо деякі з таких рекомендацій.

У роботі ми представили також основні принципи у підготовці майбутніх учителів ПШ, дотримання яких сприяє професійній готовності до ефективної роботи в інклюзивному класі щодо забезпечення їх не лише фаховими знаннями, а й навичками взаємодії, емпатії, гнучкості у прийнятті рішень, здатності адаптуватися до потреб ІОС і т.п. Охарактеризуємо коротко деякі з них.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі (рис. 2.4) відображає низку фундаментальних загальнонаукових і специфічних принципів, які визначають орієнтири у підготовки майбутніх учителів до створення ІОС у ЗВО (спеціальність: 013 Початкова освіта). До таких принципів належать:

а) *принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою* [53], що, за нашим переконанням, сприяє ефективному застосуванню отриманих знань у професійній сфері у роботі з учнями з ООП, а реалізація цього принципу передбачає гармонійне поєднання аудиторного навчання з практичною та позааудиторною діяльністю, і це дозволяє здобувачам освіти краще адаптуватися до майбутньої діяльності в ІОС;

б) *принцип толерантності в інклюзії* [93] – забезпечує рівноправне ставлення до всіх учасників педагогічної взаємодії, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, чи культурних особливостей, а його реалізація сприяє розвитку у здобувачів освіти та педагогів поваги до різноманітності, формуванню емпатії, взаєморозуміння та культури прийняття. У шкільній практиці – це створення сприятливого ІОС, вільного від дискримінації та упередженого ставлення до учнів з ООП.

в) *принцип педагогічного партнерства* [45] – окреслює значущість рівноправної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу в ІОС; дає змогу забезпечити ефективну співпрацю між студентами, викладачами та вчителями-практиками, сприяє реалізації спільних проєктів, обміну досвідом і пошуку інноваційних рішень у сфері інклюзивного навчання учнів з ООП;

г) *принцип безбар'єрності* [148] – передбачає подолання усіх фізичних, інформаційних, комунікативних, соціальних та організаційних чи інших перепон (труднощів) на шляху доступу до якісної освіти школярів з ООП. Власне й передбачає також адаптацію змісту освіти, врахування принципів УДН, доступність дидактичних матеріалів у різних форматах (зокрема, для дітей із порушеннями зору чи слуху), використання допоміжних технологій тощо;

д) *принцип педагогічного оптимізму* [122, с. 65] базується на переконанні, що кожна дитина має потенціал для навчання та соціального інтегрування. Йдеться про віру в можливість кожного учня, орієнтацію на його сильні сторони, створення позитивного емоційного клімату в ІОС, підтримку в подоланні труднощів, розвиток здібностей та можливостей дитини, підкреслення її досягнень та успіхів, навіть незначних.

е) *індивідуалізація та диференціація навчання* [151] – використання методів, які дозволяють кожному учневі, в тому числі з ООП, засвоювати зміст освіти у власному темпі, відповідно до його потреб і можливостей.

У викладанні ми орієнтувалися на *принцип індивідуалізації та диференціації*, адже учні з ООП потребують ретельного врахування не лише їхніх здібностей і талантів, а й не меншою мірою нозологій для надання відповідного супроводу

корекційно-розвиткового характеру. Н. Ратушняк моделює процеси реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи через різноманітні форми та методи роботи: інтегровані уроки, уроки-екскурсії та конкурси, імітаційні вправи, самопрезентації та проєкти, індивідуальні та командні ігрові заняття, у змісті яких враховано навчальні можливості школярів і завдання ІПР. Авторкою розроблена методика реалізації педагогічних умов індивідуалізації інклюзивного навчання учнів початкової школи. Представлена у вигляді методичних рекомендацій для вчителів початкової школи, вона також має потенціал застосування під час вивчення психолого-педагогічних і методичних дисциплін у системі підготовки та перепідготовки вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.[152].

Цінним для нашого дослідження є те, що для забезпечення позитивної мотивації студентів до педагогічної діяльності та професійного підходу в умовах інклюзивного навчання рекомендується моделювання творчого освітнього середовища та використання інтерактивних технологій навчання. У цьому контексті обґрунтовано важливість впливу креативного освітнього середовища ЗВО на формування готовності майбутніх педагогів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії при роботі з дітьми з ООП [73]. Ми підтримуємо ідею впровадження сучасних підходів в освітні процеси підготовки педагогів і навчання дітей з ООП, до прикладу медіаосвітні технології сприяють гуманізації навчання і виховання освіченого, культурного і морально зрілого громадянина [Червінська, с. 237], а засоби ейдетики створюють середовище для розвитку, навчання та гри, в якому кожна дитина має рівні можливості [278].

Погоджуючись з М. Євтухом та І. Червінською, що цінності визначають стосунки вчителя з довір'ям, соціумом і власною моральністю [51, с. 22], уся методика нашої роботи ґрунтувалась на аксіологічному підході, зокрема цінностях добра, емпатії, співпраці. Власне цій ідеї слугував наш експеримент, який був присвячений підготовці майбутніх учителів до формування в учнів належного ставлення до дітей з інвалідністю. Для цього нами було підібрано комплекс завдань для уроків англійської мови з початкової школи. Студенти спеціальності

«Початкова освіта» ПНУ упродовж 2018-2025 років залучаються до створення курсових проєктів і з інклюзивної освіти та їх апробації під час педагогічної практики в початковій школі. [245]. Курсовим продуктом міг бути дидактичний засіб: графічно-текстовий постер, навчальна таблиця, опорна схема, розроблені чи адаптовані до використання в інклюзивному класі, їх електронний варіант та методичні рекомендації до застосування. Акцентувалося на доступності педагогічного засобу для учнів з різними порушеннями: розладами зору, слуху, особливостями психофізичного розвитку, інтелектуальними та поведінковими розладами. Зокрема, розглядаючи особливості візуальної наочності для учнів зі зниженим зором та погіршенням чіткості бачення бралися до уваги такі особливості: сповільнення обробки візуальної інформації, звуження чи випадіння полів огляду, порушення окорухових функцій, розлади бінокулярного бачення, стереоскопічності, виділення та розрізнення кольорів, чутливість до зміни контрастності, здатність одночасно сприймати різні ознаки та властивості предметів при їх розгляданні [205, с. 486].

Студентами було виготовлено 10 інклюзивних графічних постерів з елементами інтеракції для навчання лексики і граматики англійської мови та розвитку комунікативної і соціокультурної компетенції початковому етапі [245]. До уваги бралися такі фактори: відповідність санітарно-гігієнічним нормам; розмір баннера; тип і розмір шрифтів – Sans Serif, кегль 32 і більше; кольорова гама (оптимальне поєднання кольорів при амбліопії: червоний–жовтий; при міопії: синій–білий, жовтий–чорний, зелений–білий); використання елементів системи альтернативної та додаткової комунікації (augmentative and alternative communication), картки Picture Exchange Communication System, методики застосування ядрового та периферійного вокабуляру (core and fringe vocabulary), які застосовуються в інклюзивних навчальних закладах США, а також слугують ефективними засобами навчання англійської мови та підготовки педагогів [183].

Особливість роботи майбутніх учителів у школі полягала в тому, що оригінальні кольорові постери репрезентували навчальний матеріал про осіб з інвалідністю (в текстовій, візуальній та моральноетичній складових), що сприяло

комунікації та соціалізації учнів. «Різні програмні, педагогічні та оціночні практики підкреслюють різні когнітивні та поведінкові навички в кожному соціальному середовищі і тим самим сприяють розвитку у дітей певних потенційних відносин з фізичними і символічними соціальними компетенціями» [235, с. 10]. Таким чином, непрямо впроваджувався прихований інклюзивний курикулум, «який виражає та відображає ставлення, знання та поведінку, що передаються або комунікуються несвідомо і непрямо виявляються у словах та діях, які є частиною суспільного життя» [229, с. 126]. Власне у процесі педагогічного експерименту ми інкорпоровали певні елементи «прихованого curriculum» саме для непрямої комунікації та популяризації принципів та ідей інклюзивної освіти.

У роботі нами було використано різні види таких наочних засобів, а саме: *інформаційні постери*, які містили ключові поняття, визначення, правила (наприклад, граматичні структури, формули, історичні події); *проектні постери* (основні у нашому застосуванні) як результат навчальних чи дослідницьких проєктів здобувачів освіти; *мотиваційні постери* – містили деякі "натхненні" цитати, корисні поради тощо; *інтерактивні* – містили цифрові елементи, приміром QR-коди, можливість інтерактивної взаємодії з контентом; *схематичні* – це рисунки, таблиці, діаграми, карти знань які узагальнення дидактичного матеріалу на теми інклюзії. Адже інклюзивний аспект пронизував усі види цієї діяльності майбутніх учителів ПШ, що допомогло застосувати цей інноваційний метод для створення ІОС.

Наприклад, візуальні образи студентів з інвалідністю під час позитивної навчальної та соціальної інтеракції зі здоровими однолітками та підбір відповідних речень здійснювали таким чином: (Kids can study together. | Were the children having fun during the break? | Nazar may not break things of other children. | Victor must not mock children who cannot speak well. | Can Vlad run and jump? No, he cannot. Vlad can ride a wheelchair, he has a disability. He moves very cool and fast in it. Vika and Vlad can go for a walk together, they are friends. | You may read my book. You have my permission, but do not tear it. | May I help and hold a door for you? | We must stop people who bully others. | Must I respect rights of people whom I do not understand? | Mike can't

play tennis, he can play basketball. | We are different, we are friends. We do not tolerate bullying. | We support and help each other. | Can Olya read ordinary printed books? No, she has a visual disability. She can read braille books and listen to an audio text). [245].

У дослідженні нами використано ідею про Зони регуляції [277], впроваджену в американських школах для допомоги учням упізнавати та ефективно реагувати на появу небезпечних та непродуктивних емоційних станів. Використовуючи наступні доказові практики: візуальної підтримки, втручання для підтримки позитивної поведінки, системи комунікації обміну візуальними зображеннями і власноруч скомпоновану систему емоджі та дитячих малюнків, ми розробили таблицю зон емоційної регуляції інкорпоровану у вивчення відмінювання англійського дієслова to be в теперішньому простому часі.

Оксана Писарчук зазначає, що візуальні інструкції, які містять гумористичні чи розважальні елементи, у вигляді мемів чи коміксів, до прикладу, сприяють емоційному благополуччю, мотивації учнів до навчання та позитивної соціальної взаємодії [120, с. 260]. Такого роду навчальне забезпечення сприяє поширенню ідей взаємопідтримки, поваги, соціально прийнятих правил поведінки, рівних прав і можливостей, гендерної паритетності; утвердження ідеї різності та рівності, позитивної можливості та згуртування учасників освітнього процесу; формування мотивації та підвищення самооцінки дітей з ООП. Важливо, що в учнів формуються також уявлення про соціальні норми і правила поведінки, зокрема педагогіки толерантності, а також окреслено принципи універсального дизайну в освіті (застосування аудіокниг, iPodів, графічних піктограм). Запропоновані наочні постери мають потенціал для естетичної та невербальної комунікації прогресивних ідей в класі, на перерві, під час батьківських зборів, гостьових візитів чи педагогічної практики тощо [183]. Упровадження такого методичного інструментарію в школі повинно слугувати більш ефективній соціалізації дітей з ООП, а значить є запорукою створення належного ІОС.

Організаційно-методичний блок розробленої структурно-функціональної моделі (рис. 2.4) включає й інші методи та прийоми навчання у роботі з майбутніми вчителями початкових класів.

Досліджено, що розвиток гармонійної особистості, виховання взаємоповаги, емпатії та запобігання цькуванню учнів з інвалідністю досягається при застосуванні стратегій формування характеру в поєднанні з методами, які використовуються в інклюзивних закладах США: прямі інструкції (direct instruction), соціальне навчання (social learning), експериментування з пошуком індивідуальної моделі навчання (experiential learning), критичний сторітелінг, використанням літератури, візуальної стимуляції і прикладів з життя. [312].

Заняття творчими практиками спричиняє терапевтичну дію [279], музичні і мистецькі техніки, засоби театралізації, цифровий сторітелінг, студентські навчальні, інформаційні та ігрові відео, крафт-терапія, проектна співпраця та методики набуття м'яких навичок застосовувалися нами при фаховій підготовці вчителів початкових класів, зокрема і при дистанційному навчанні під час пандемії та війни [322; 178; 179; 164; 160].

Ми досліджували і застосовували інклюзивний потенціал засобів англійської мови [180]. До слова, вчителі англійської мови, фахово вивчаючи правила фонетики та артикуляції мови і отримавши підготовку до роботи в ІОС, можуть застосовувати свої професійні навички в роботі з учнями порушеннями мови і мовлення як самостійно, так і будучи учасниками КППС [309; 167].

Поява доступних інструментів штучного інтелекту спричинила наші дослідження його інклюзивної практичності [168; 181], адже можливості, які з'являються обов'язково повинні використовуватися на благо людини. Таким чином, цифрова грамотність і інформаційна творчість майбутніх педагогів є важливим аспектом фахової підготовки [275].

В процесі дистанційної взаємодії студентів з 6-ти річною дитиною з ДЦП та її матір'ю під час локдауну студенти практично навчалися організації та підтримки онлайн середовища для комунікації, соціалізації та розвитку. Застосований метод соціальних історій, а також розроблення та виконання завдань сприяли творчій активності дитини та зворотному зв'язку. Погоджуючись з Оксаною Гордійчук, що «інклюзивна казка стає важливою ланкою у вихованні підростаючого покоління» [32, с. 139] студенти скомпонували збірник авторських текстово-візуальних історій

«Казки для Тамілки. Teaching to Diversity» та записали аудіо додатки, які і зараз застосовуються вже випускниками у вчительській практиці [175].

Вже в умовах повномасштабної війни ми організовували позааудиторну співпрацю студентів-майбутніх педагогів та учнів спеціальної школи, інтегруючи методики інклюзивного навчання у громаді [296, с. 286], українську жестову мову як альтернативний спосіб комунікації та національно-патріотичну тематику і культурну спадщину для формування патріотичної ідентичності учасників взаємодії [171, с. 36]. Майбутні педагоги та учні з ООП залучаються до організації віртуальних екскурсій інклюзивними закладами та локаціями, казкових квестів, розробки візуальних і аудіальних соціальних історій, систематизації і розміщення на онлайн платформах створених ресурсів [163]. Інклюзивні педагоги сприяють розвитку громадянського суспільства в Україні [33, с. 144], таким чином наші студенти співпрацюють з громадськими правозахисними і гуманітарними організаціями, де активно взаємодіють з особами з ООП та їх родинами [329].

В ІОС ефективною формою навчання школярів є кооперативне навчання. Адже учні мають спільну мету, працюють разом для її досягнення і вирішення навчальних завдань. Це позитивно впливає на дітей з ООП, адже вони контактують з іншими, відчують себе невід'ємною частиною групи, можуть вчитися в інших, пропонувати і відстоювати свою думку, приймати спільно рішення, дискутувати і т.п. «Ідея такої моделі полягає в залученні всіх учнів до командної роботи. Дослідження свідчать, що кооперативне навчання (коли завдання виконуються у співпраці) є ефективним інструментом для підвищення успішності як учнів з інвалідністю, так і без неї» [308].

Досліджуючи теоретичні, філософські, педагогічні та естетичні аспекти взаємодії між колективним та індивідуальним у процесах творчого навчання, можемо розглянути їх використання в інклюзивному процесі, адже важливо розвивати в учня творчу індивідуальність, креативність у практичній діяльності, незважаючи на відмінності чи особливі потреби. Водночас ми залучаємо учня з інвалідністю до партнерської взаємодії у групах для вирішення певних навчальних завдань – проблемне навчання (Problem Based Learning). Виникає запитання: «Так

як завжди існує багато шляхів і рішень для розв'язання однієї й тієї ж проблеми, то як ми можемо бути впевненими, що обираємо правильну концепцію для знаходження оптимального рішення практичних завдань? Яку роль тут відіграє проблемно-орієнтоване навчання?» [236]. Команді фахівців, які працюють в умовах інклюзії, важливо моделювати цей вид інноваційного навчання таким чином, щоб передбачити розвиток індивідуальних творчих здібностей всіх учнів відповідно до мети навчання. Адже кожна дитина є унікальною у своєму розвитку і сприйнятті світу, тому двоє дітей з однаковим порушенням будуть по-різному реагувати на одну і ту ж ситуацію, мають різні пізнавальні потреби і т.п. (325). Тому потрібно створювати в школі таке ІОС, яке б стимулювало студентів до командного, конструктивного і контекстного навчання, самовдосконалення з урахуванням індивідуальних потреб та відмінностей. Дослідники рекомендують майбутнім педагогам застосовувати здоров'язбережувальні методики у навчанні і соціалізації усіх дітей [75], таким чином створюючи простір для розвитку і позитивної співпраці.

Важливо зазначити, що студенти, отримуючи досвід організації ІОС для своєї майбутньої професійної діяльності, вчилися застосовувати, аналізувати, узагальнювати і представляти результати своєї практичної та науково-дослідницької роботи в посібниках, курсових роботах і виступах на наукових конференціях, таким чином сприяючи розповсюдженню і впровадженню інклюзивної освіти в довготривалій перспективі.

Розроблена в цьому розділі структурно-функціональна модель (рис. 2.4) містить технології, що були предметом використання у професійній підготовці здобувачів освіти (організаційно-методичний блок). Серед цих технологій є вже відомі у педагогічній науці і практиці, як *технологія особистісно орієнтованого навчання* (І. Бех), без якої немислимий освітній процес в умовах інклюзії, бо передбачає врахування індивідуальних потреб, здібностей, талантів особи з ООП, а також сучасні, які ще не є широко впроваджені, як, приміром, *технології співпраці* (ко-навчання, тьюторинг, наставництво) [259], а саме: *модель ко-навчання* – спільне викладання, коли в класі працюють два педагоги: основний учитель та

асистент або фахівець з інклюзивної освіти; *тьюторський супровід* – надання індивідуальної підтримки учням з ООП; *педагогічне наставництво* – залучення старших учнів для допомоги молодшим у навчанні та соціалізації. Технологія співнавчання (co-teaching) вже частково описана в дисертації, передбачає співпрацю двох або більше фахівців в ІОС для забезпечення ефективного навчання всіх учнів, особливо в умовах інклюзії [252]. У контексті співпраці педагогів ЗЗСО та спеціальних педагогів співнавчання сприяє диференційованому підходу та адаптації ІОС для дітей з ООП [287].

Таким чином реалізація завдань інклюзивної освіти, а значить і створення ІОС, охоплює такі основні напрями діяльності [245]:

- подолання суспільних стереотипів щодо упередженого ставлення до осіб з ООП і забезпечення і підтримка їх навчання за місцем проживання;
- формування ІОС, яку сприяє компенсації негативного досвіду соціалізації учнів з ООП та створює умови для їхньої успішної інтеграції в шкільну спільноту;
- робота з обдарованими дітьми задля розвитку їхніх творчих, спортивних або академічних здібностей;
- розвиток партнерської взаємодії між учителями й батьками учнів з ООП для ефективної реалізації інклюзивного навчання;
- модифікація навчально-методичних матеріалів і адаптація освітнього процесу в інклюзивних класах з урахуванням педагогіки толерантності;
- проведення просвітницької роботи щодо популяризації інклюзивної освіти, розбудови педагогіки партнерства та підвищення рівня інклюзивної культури батьків у ставленні до учнів з ООП та їхніх сімей.

Розроблена гами структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ України була предметом експериментальної перевірки і компактно представлена через мету, методологічні підходи, принципи, організаційно-методичний і діагностичний інструментарій тощо для формування і визначення готовності здобувачів ЗВО до окресленого виду педагогічної діяльності

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

Під час проведення експериментальної роботи та вибору методів діагностики було враховано основні принципи об'єктивності, надійності та валідності педагогічних вимірювань, що обґрунтовані у наукових публікаціях учених Г. Васяновича, С. Гончаренка, Є. Лодатка, М. Роговенка, І. Підласого, Р. Скульського, В. Чайки та інших. [19; 20; 21; 22; 29; 30; 79: 80; 154; 121; 188; 213].

При плануванні педагогічного експерименту було враховано певні особливості його організації, які виникають у зв'язку з низкою чинників: інтегрованим, складним, багатовимірним та багатофакторним характером педагогічних об'єктів; складністю або неможливістю формалізації педагогічних явищ чи процесів, а також їхньої кількісної оцінки; взаємопов'язаністю структурних компонентів у досліджуваних педагогічних об'єктах чи процесах; організаційними труднощами у проведенні експерименту; питанням репрезентативності отриманих експериментальних результатів у певних умовах та серед конкретної вибірки учасників [43, с. 154-155].

З огляду на ці аспекти було розроблено дорожню карту експериментального дослідження відповідно до поставлених завдань дисертаційної роботи. Педагогічний експеримент було організовано з метою оцінки ефективності запропонованого нами методичного інструментарію (змісту, форм, методів, технологій) та його впливу на якість підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення інклюзивного освітнього середовища при реалізації визначених педагогічних умов (підрозділ 2.2 дисертації).

Мета дослідно-експериментальної роботи конкретизувалася через обґрунтування та практичну перевірку результативності змістового й методичного забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до створення ІОС.

Основні завдання експерименту полягали у наступному:

1. створення контрольної та експериментальної груп учасників дослідження;
2. реалізація розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення ІОС;
3. розробка педагогічного інструментарію для оцінювання впливу впроваджених методичних засобів на формування відповідної готовності майбутніх учителів ПШ до ІН та опанування ними інклюзивної компетентності;
4. проведення математичного аналізу отриманих емпіричних даних і формулювання висновків щодо ефективності запропонованих методик, технологій і педагогічних умов.

На основі аналізу та узагальнення наукових джерел було створено програму дослідно-експериментального дослідження, в якій визначено його мету, завдання, зміст, етапи реалізації, методи діагностики рівня професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, тобто до створення ІОС у НУШ, умови проведення експерименту та інші ключові аспекти.



Рис. 3.1. Орієнтовна модель формувального етапу педагогічного експерименту

Орієнтовна модель реалізації формульованого етапу експерименту подана на рис. 3.1. На цьому етапі здійснено виявлення готовності майбутніх фахівців початкової освіти до реалізації функцій учителя в інклюзивному класі, тобто йдеться про створення ІОС [223], а також виокремлено контрольну та експериментальну групу студентів, які представляли різні ЗВО України.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі України був проведений констатувальний і формульовальний експеримент. У ньому взяли участь здобувачі ЗВО України, де здійснюється підготовка майбутніх учителів початкових класів, а саме такі заклади: ПНУ (педагогічний факультет), Відокремлений структурний підрозділ «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (спеціальність «Початкова освіта»), Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Навчально-науковий інститут педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва).

Зі студентів цих закладів, шляхом цілеспрямованого та випадкового відбору (на різних щаблях конкретизації генеральної сукупності), були сформовані контрольна (КГ) та експериментальна групи (ЕГ) чисельністю 184 та 179 осіб відповідно. В обох групах у процесі експерименту здійснювалися діагностичні процедури, спрямовані на виявлення стану та змін у рівнях сформованості у здобувачів освіти готовності до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі. Для оцінки достовірності цього стану та виявлених змін ми використовували статистичний λ критерій Колмогорова-Смирнова.

Отож, загальну вибірку склали 363 студенти спеціальності 013 Початкова освіта, з яких були сформовані контрольна (184 особи) та експериментальна (179 осіб) групи. До експерименту було залучено студентів денної і заочної форми навчання. Експеримент тривав з 2 по 4 курс ОР Бакалавр, тобто 3 роки.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої структурно-функціональної моделі ґрунтувалася на аналізі та зіставленні результатів контрольної та експериментальної груп, з подальшою їх оцінкою відповідно до застосованих методик.

Діагностування рівня розвитку готовності майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС здійснювалося за всіма виокремленими показниками компонентів (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльним, безбар'єрно-комунікативним й оцінно-рефлексивним), а також визначався загальний показник цієї готовності за всіма отриманими даними.

У наступному підрозділі відображено результати експериментального дослідження системної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС на етапах констатувального і формувального експерименту. Якісне та кількісне представлення результатів педагогічного експерименту з формування окремих компонентів професійної готовності здобувачів освіти до реалізації відповідних завдань у сфері інклюзії в початковій школі подано у підрозділі. 3.2.

3.2. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи

3.2.1. Вивчення стану сформованості у майбутніх учителів ПШ мотиваційно-ціннісного компонента готовності до організації ІОС

У процесі теоретичного обґрунтування сутності та структури процесу підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України, яке ми подаємо в попередніх підрозділах дисертаційного дослідження, ми встановили, що важливим аспектом такої підготовки є формування в студентів позитивного та усвідомленого ставлення до інклюзивного навчання в ПШ [176], адже саме ставлення визначає характер поведінки людини і стосунки з оточуючими. У контексті нашого дослідження дану категорію ми розглядаємо як симбіоз розуміння студентами важливості створення ІОС в школі, усвідомлення ними важливості забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх учнів, а, також, розуміння необхідності адаптації освітнього процесу і середовища для учнів з ООП.

Таблиця 3.1

Розподіли майбутніх учителів за показниками мотиваційного критерію
(«Ставлення до інклюзивного навчання в початковій школі»)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Розуміння важливості створення інклюзивного освітнього середовища</i>				
Низький	22,9	26,4	17,5	9,4
Середній	30,4	31,4	33,4	16,7
Достатній	26,6	25,8	27,0	43,4
Високий	20,1	16,4	22,1	30,5
<i>Усвідомлення важливості забезпечення рівних освітніх можливостей</i>				
Низький	22,9	25,4	17,8	9,0
Середній	30,9	32,8	33,9	17,5
Достатній	27,8	23,9	28,2	40,6
Високий	18,4	17,9	20,1	32,9
<i>Ставлення до адаптації освітнього процесу для учнів з ООП</i>				
Низький	27,9	27,2	22,8	9,6
Середній	29,8	28,5	32,7	15,2
Достатній	26,1	27,0	26,5	43,4
Високий	16,2	17,3	18,0	31,8

Узагальнення емпіричних даних, які ми отримали на етапі констатувального експерименту (табл. 3.1), показує, що на цьому етапі студенти КГ та ЕГ істотно не відрізнялися за визначеними показниками. Так, частка майбутніх учителів, які виявили високий і достатній рівень розуміння важливості створення ІОС в школі, складає 46,7% (КГ) та 42,2% (ЕГ). Водночас значна частина здобувачів вищої освіти не усвідомлює важливості створення ІОС в школі: 30,4% (КГ) 31,4% (ЕГ) з них вважають це частково важливим, ще 22,9% (КГ) 26,4% (ЕГ) – неважливим. 18,4% і 17,9% опитаних студентів КГ та ЕГ відзначили дуже важливим для себе

забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, вважають це пріоритетом у своїй майбутній роботі, ще 27,8% (КГ) та 23,9% (ЕГ) зазначили, що цей аспект діяльності вчителя є важливим, проте вони не завжди знають, як його реалізувати. Для 30,9% (КГ) та 32,8% (ЕГ) респондентів забезпечення однакових умов для розвитку для всіх учнів є частково важливим, залежить від конкретних обставин. Значна частина опитаних (22,9% (КГ) та 25,4 (ЕГ)) вважають, що це не є ключовим завданням педагога, тобто загалом в КГ та ЕГ більш ніж половина недостатньо усвідомлюють важливість забезпечення рівних освітніх можливостей (53,8% в КГ та 58,2% в ЕГ).

Дещо нижчими, порівняно з попередніми показниками, виявилися результати діагностики ставлення до необхідності адаптації освітнього процесу для учнів з ООП. Так, 26,1% (КГ) та 27,0% (ЕГ) респондентів ставляться до такої адаптації нейтрально; частка тих, які позитивно ставляться до цього процесу, вважають це важливою частиною роботи вчителя складає лише 16,2% в КГ та 17,3% в ЕГ. У той же час 29,8% (КГ) та 28,5% (ЕГ) опитаних мають певні сумніви щодо доцільності адаптації, 27,9% (КГ) та 27,2% (ЕГ) вважають цей процес складним і не впевнені в його необхідності, тобто у 57,7% (КГ) і 55,7% (ЕГ) майбутніх педагогів сформоване неадекватне ставлення до необхідності адаптації освітнього процесу для учнів з ООП. Контрольні зрізи, проведені після проведення формувального експерименту, показали, що в КГ у межах 5% зменшилося число студентів з низьким рівнем, незначно збільшилася частка тих, у яких було виявлено середній (у межах 3%) і високий рівень (у межах 2%), майже не змінилася кількість майбутніх учителів, які продемонстрували достатній рівень розуміння важливості створення ІОС, забезпечення рівних освітніх можливостей та адаптації освітнього процесу для учнів з ООП. В ЕГ ситуація після формувального експерименту кардинально відмінна (див. таблицю 3.1): зросла чисельність студентів, які виявили високий рівень – на 14,1%, 15,0%, 14,5% відповідно за всіма показниками, також відбулося збільшення частки тих, у яких було зафіксовано достатній рівень (+17,6%, +16,7% та +16,4% відповідно). Важливим, на нашу думку, є те, що істотно зменшилася кількість майбутніх учителів з низьким рівнем розуміння важливості створення ІОС, забезпечення рівних освітніх можливостей та розуміння

необхідності адаптації освітнього процесу для учнів з ООП (таких у ЕГ на кінець формувального експерименту залишалося у межах 10%).

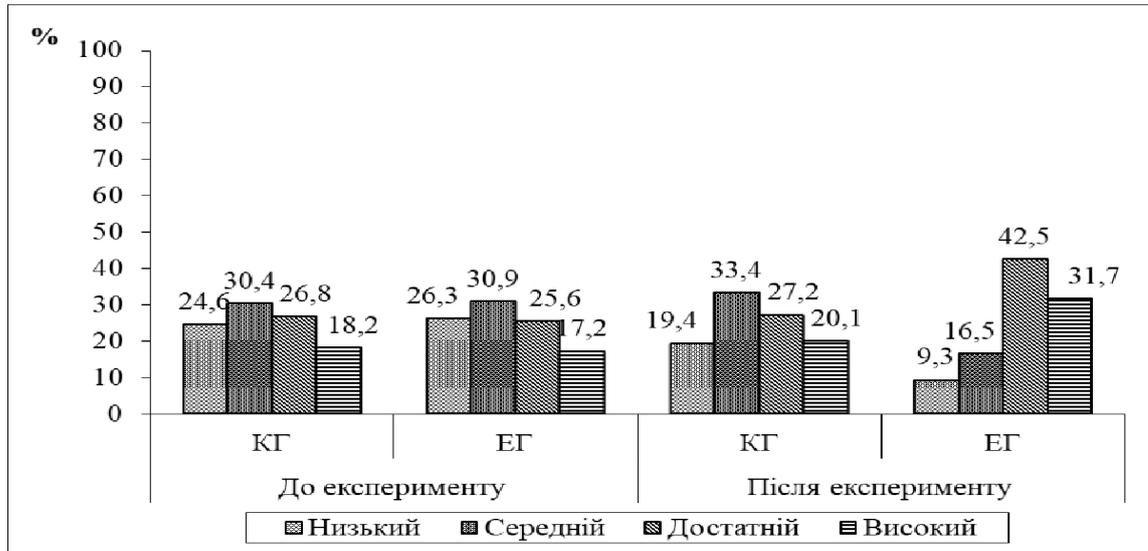


Рис. 3.2. Розподіли майбутніх учителів за мотиваційним критерієм («Ставлення до інклюзивного навчання в початковій школі, %»)

Виявлені тенденції в змінах у розподілах студентів КГ та ЕГ за окремими показниками, простежуються і при узагальненні отриманих даних за мотиваційним критерієм («Ставлення до інклюзивного навчання в початковій школі») у цілому (рис. 3.2). На основі проведеного аналізу зробимо висновок, що традиційні методи підготовки майбутніх учителів (у КГ) не призводять до суттєвих змін у їхньому ставленні до інклюзивного навчання, а виявлені зміни мають радше випадковий характер. Натомість запропоновані та впроваджені в ЕГ підходи забезпечують статистично значущі покращення, зокрема у глибшому розумінні важливості створення ІОС в ПШ та необхідності адаптації навчального процесу для учнів із ООП. Отож, чільне місце у діяльності вчителя займає мотивація, що слугує незамінною умовою ефективного виконання професійних завдань. Рівень зацікавленості та усвідомлення відповідальності за свою діяльність безпосередньо впливають на успішність інклюзії, саме тому під час дослідницько-експериментальної роботи особлива увага приділялася аналізу сформованості професійної мотивації здобувачів та їхнього усвідомлення ролі педагога в умовах інклюзії.

Таблиця 3.2

Розподіли майбутніх учителів за показниками критерію «Професійна мотивація та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії» (мотиваційно-ціннісний компонент)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Оцінка студентами своєї мотивації до роботи в інклюзивному класі</i>				
Низький	23,6	25,7	18,3	8,2
Середній	31,7	31,2	34,5	16,6
Достатній	25,6	25,6	26,0	43,1
Високий	19,1	17,5	21,2	32,1
<i>Оцінка студентами необхідності додаткових зусиль щодо створення ІОС</i>				
Низький	23,9	29,7	18,6	10,5
Середній	30,9	29,4	33,9	16,9
Достатній	27,9	24,2	28,3	41,9
Високий	17,3	16,7	19,2	30,7
<i>Оцінка студентами своєї готовності до роботи в інклюзивному класі</i>				
Низький	24,6	28,3	18,6	11,1
Середній	30,4	30,8	33,9	16,4
Достатній	25,4	23,8	28,3	40,1
Високий	19,6	17,1	19,2	32,4
<i>Оцінка студентами важливості навчатися в умовах інклюзивної освіти</i>				
Низький	24,6	25,1	19,1	8,9
Середній	30,4	31,4	33,4	15,7
Достатній	25,4	25,4	25,8	42,1
Високий	19,6	18,1	21,7	33,3
<i>Ставлення до необхідності додаткової підготовки та навчання для роботи в ІОС</i>				
Низький	25,5	25,4	20,2	9,0

Продовження таблиці 3.2

Середній	30,1	31,4	33,1	16,2
Достатній	26,9	22,6	27,3	38,0
Високий	17,5	20,6	19,4	36,8

За результатами констатувального експерименту виявилось, що 19,1% студентів КГ та 17,5% оцінюють свою мотивацію до роботи в інклюзивному класі як дуже високу і вважають таку роботу своїм професійним покликанням, майже третина – високою, але потребують більше знань і досвіду, чверть – мають певні сумніви щодо ефективності своєї діяльності в такому класі, решта 23,6% (КГ) та 25,7% (ЕГ) вважають роботу в інклюзивному класі складним завданням і мають низьку мотивацію до такої діяльності. Більшість студентів КГ і ЕГ (відповідно 55,3% та 56,9%) або не вмотивовані або слабо вмотивовані до роботи в інклюзивному класі (див. табл. 3.2). Крім того, з'ясовано, що значна частина майбутніх учителів недооцінює необхідність створення ІОС та додаткових зусиль для цього зі сторони учителя: 30,9% (КГ) та 29,4% (ЕГ) вважають, що це залежить від учителя лише частково, а основну роль у цьому процесі має відігравати школа й адміністрація, ще 23,9% (КГ) і 29,7% (ЕГ) не бачать необхідності у його створенні і вважають, що всі діти повинні навчатися за загальною програмою без додаткових змін. Лише 17,3% (КГ) та 16,7% (ЕГ) студентів зазначили, що незважаючи на те, що вчителю необхідно затрачати час та зусилля для організації ІОС, це потрібно робити для повноцінного функціонування сучасної школи. Решта 27,9% (КГ) та 24,2% (ЕГ) в цілому погоджуючись з необхідністю створення ІОС, зазначають складність у реалізації (табл. 3.2). Отже, майже третина студентів КГ та ЕГ на етапі констатувального експерименту не бачать необхідності здійснювати додаткову підготовку майбутніх вчителів щодо організації ІОС, вважаючи, що для цього достатньо загальних педагогічних знань, чверть не бачать сенсу в такій підготовці. Позитивно ставляться до такої підготовки 17,5% в КГ та 20,6% в ЕГ, і вони готові постійно вдосконалювати свої навички; решта (26,9% (КГ) і 22,6% (ЕГ)) зазначили,

що ставляться до цього процесу нейтрально, хоча, якщо це потрібно для роботи, то вони готові її проходити.

За результатами констатувального експерименту також виявилось, що більшість студентів КГ та ЕГ не усвідомлюють важливості навчатися в умовах інклюзивної освіти: 30,4% в КГ та 31,4% в ЕГ зазначили, це корисно, але не є основним аспектом педагогічної діяльності, ще 24,6% (КГ) і 25,1% (ЕГ) не бачать в цьому необхідності. Чверть респондентів зазначили, що це необхідно, щоб відповідати сучасним вимогам освіти і лише 19,6% (КГ) та 18,1% (ЕГ) чітко усвідомлюють, що таке навчання дозволить їм у майбутній професійній діяльності допомогти всім учням максимально реалізувати свій потенціал. Проаналізовані вище дані корелюють з даними, які ми отримали в процесі констатувального експерименту щодо оцінки майбутніми вчителями своєї готовності працювати в класі, де навчаються діти з ООП: 19,6% студентів в КГ та 17,1% в ЕГ зазначили, що повністю готові до такої діяльності, 25,4% (КГ) і 23,8% (ЕГ) – скоріше готові, але є певні труднощі, 30,4% (КГ) та 30,8% (ЕГ) – не зовсім готові, решта 24,6% (КГ) та 28,3% (ЕГ) – не готові.

Загалом за мотиваційним критерієм («Професійна мотивація та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії») результати констатувального експерименту показали, що більшість студентів (55,1% у КГ та 57,7% в ЕГ) мають низький або середній рівень професійної мотивації та розуміння своєї ролі в умовах інклюзивного навчання. У 26,2% студентів КГ та 24,3% ЕГ зафіксовано достатній рівень, тоді як лише 18,6% (КГ) та 18,0% (ЕГ) продемонстрували високий рівень (рис. 3.3). Такий рівень сформованості професійної мотивації та усвідомлення педагогічної ролі в ІН може ускладнити виконання майбутніх професійних завдань. Враховуючи це, при розробці моделі й методики підготовки студентів до організації ІОС в сучасній ПШ ми розробили систему заходів, спрямованих на підвищення рівня професійної мотивації та усвідомлення ролі вчителя в ІН. Упровадження їх в практику підготовки майбутніх учителів дозволило істотно підвищити рівень підготовки, оскільки в експериментальній групі значно зменшилася кількість студентів, які мають сумніви щодо ефективності своєї роботи

в інклюзивному класі (на 14,6%) та тих, котрі вважають таку роботу складним для себе завданням; мають низьку мотивацію до такої діяльності (на 17,5%); в ЕГ істотно зменшилася (на 27,4%) кількість студентів, які недооцінюють необхідність створення ІОС та ролі вчителя в цьому процесі (табл. 3.2).

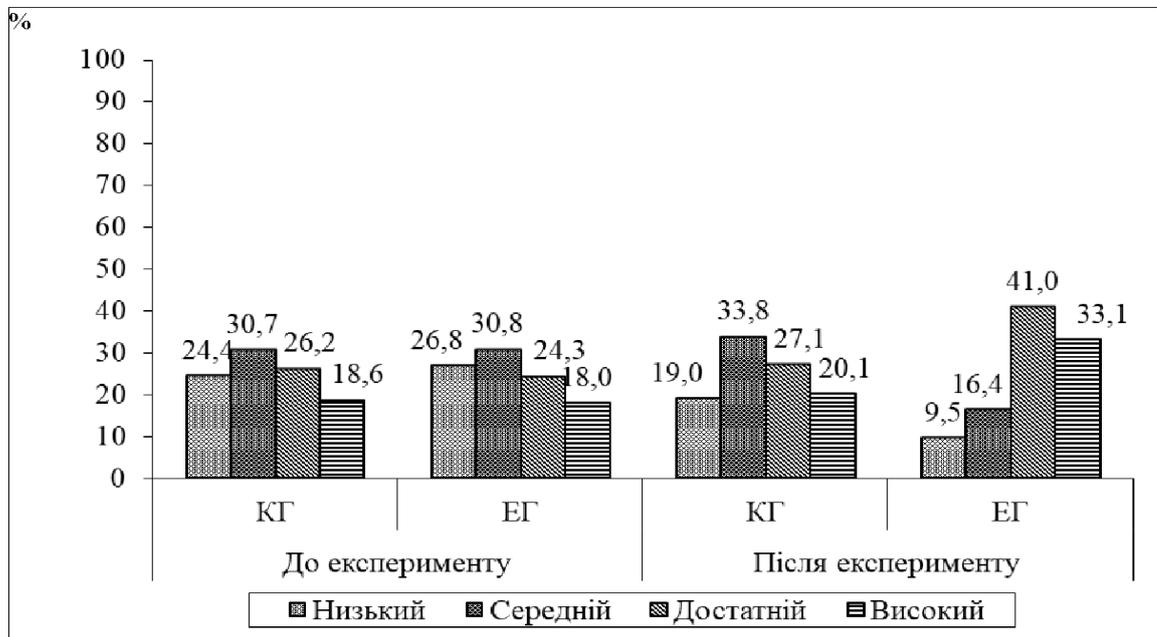


Рис. 3.3. Розподіли майбутніх учителів за мотиваційним критерієм: «Професійна мотивація та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії» (%)

Більш усвідомленою після формувального експерименту стала позиція студентів ЕГ щодо необхідності здійснювати додаткову підготовку та навчання майбутніх учителів для роботи в ІОС. Якщо до експерименту більшість з них вважали, що для роботи в ІОС достатньо загальних педагогічних знань або зовсім не бачили сенсу в спеціалізованій підготовці вчителя, то після експерименту число таких студентів значно зменшилося (на 31,6%). У студентів ЕГ після експерименту зріс рівень усвідомлення важливості навчатися методам інклюзивної освіти – на 31,9% зменшилася частка тих, які вважали, що таке навчання не є основним аспектом педагогічної діяльності або ж взагалі не бачили необхідності опанувати ці методи (табл. 3.2). Після формувального експерименту істотно змінилося розподіли студентів ЕГ за рівнями оцінки своєї готовності до роботи в класі, де навчаються учні з ООП. Зокрема, значно збільшилася (на 31,6%) кількість тих, які зазначили, що повністю або скоріше готові до такої діяльності і відповідно

зменшилися частки студентів, які вважали, що вони не готові до роботи в класі, де навчаються діти з ООП. На основі цих даних (табл. 3.2, рис. 3.3), можемо констатувати, що впровадження розроблених нами підходів до підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ привело до статистично достовірних (див. табл. додатку В) змін у бік підвищення рівня професійної мотивації студентів ЕГ та усвідомлення ними ролі вчителя в умовах інклюзії. Цей висновок підтверджується тим, що після формувального експерименту частка студентів ЕГ з високим та достатнім рівнями мотивації за критерієм («Професійна мотивація та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії») складає 74,1%, за його показниками варіює в межах від 72,5% до 75,4%. При цьому частка студентів ЕГ з низьким рівнем є досить малою – у середньому 9,5% за цим показником у цілому.

У розподілах студентів КГ, які навчалися протягом формувального експерименту за типовими освітніми програмами, в яких не акцентована особлива увага на вивченні сутності та особливостей інклюзивної освіти, відбулися неістотні зміни (табл. 3.2). Так, на кінець формувального експерименту у КГ простежується незначне зменшення (у межах 3%) кількості студентів низьким і середнім рівнями мотивації до роботи в інклюзивному класі, проте частка цих студентів залишається досить великою – 52,7%. Також в КГ ми виявили, що переважна більшість майбутніх учителів: вважають, що створення ІОС є завданням школи та адміністрації, а вчителю не потрібно докладати додаткових зусиль у цьому процесі (52,5%); не усвідомлюють важливості навчатися методам інклюзивної освіти (52,5%); не бачать необхідності в додатковій підготовці та навчанні для роботи в ІОС (53,3%); оцінюють свій рівень готовності до роботи в класі, де навчаються діти з ООП як низький і середній (52,5%) (табл. 3.2). У цілому зміни у розподілах майбутніх педагогів КГ за цим критерієм («Професійна мотивація та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії») незначні: на 5,5% зменшилася частка студентів з низьким та на 3,1%, 0,9%, 1,5% зросли частки студентів відповідно з середнім, достатнім і високим рівнями професійної мотивації та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії (рис. 3.3). Таким чином, на основі результатів проведеного вище аналізу, можемо обґрунтовано стверджувати, що запропоновані нами підходи є

більш продуктивним шляхом формування в студентів професійної мотивації у порівнянні з тими підходами, які реалізуються в умовах підготовки майбутніх учителів за чинними освітніми програмами.

Таблиця 3.3

Розподіли майбутніх учителів за показниками мотиваційного критерію: «Цінності та переконання щодо інклюзії»

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Оцінка впливу інклюзії на розвиток суспільства</i>				
Низький	22,9	28,6	17,8	10,1
Середній	30,6	28,1	33,6	15,1
Достатній	26,9	23,9	27,1	40,2
Високий	19,6	19,4	21,5	34,6
<i>Оцінка ролі вчителя у формуванні ІОС</i>				
Низький	24,5	25,7	19,2	9,1
Середній	30,6	31,9	33,6	17,0
Достатній	27,4	23,7	27,8	39,5
Високий	17,5	18,7	19,4	34,4
<i>Мотивація у створенні ІОС</i>				
Низький	22,9	27,6	17,9	9,8
Середній	29,9	31,4	32,8	16,8
Достатній	29,7	25,4	30,1	43,7
Високий	17,5	15,6	19,2	29,7

Важливою складовою мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до організації ІОС є наявність у них сформованих цінностей і переконань щодо інклюзії. Адже цінності є джерелом мотивації, багато в чому визначають дії вчителя, його професійну поведінку, а значить, і результати роботи. Досліджуючи стан сформованості у майбутніх учителів цінностей і переконань щодо інклюзії на етапі констатувального експерименту встановлено, що в багатьох респондентів КГ і ЕГ немає чіткого розуміння впливу інклюзії на розвиток

суспільства. Зокрема, 30,6% (КГ) та 28,1% (ЕГ) з них не впевнені, що це є пріоритетним напрямом розвитку освіти, 22,9% (КГ) і 28,6% (ЕГ) вважають, що традиційна система освіти є ефективнішою. Ще 26,9% студентів у КГ та 23,9% в ЕГ висловилися, що інклюзія скоріше позитивно впливає на розвиток суспільства, але існують труднощі у впровадженні, тобто, у понад 80% респондентів в обох групах не сформоване належним чином таке розуміння. І тільки 19,6% студентів КГ та 19,4% в ЕГ відповіли, що усвідомлюють позитивний вплив інклюзії, адже вона сприяє формуванню справедливого і рівноправного суспільства (табл. 3.3).

На етапі констатувального експерименту також виявилось, що здобувачі освіти КГ та ЕГ недооцінюють роль учителя у формуванні ІОС. Тільки 17,5% із них в КГ та 15,6% в ЕГ розуміють, що роль вчителя в цьому процесі є визначальною і від нього в першу чергу залежить успіх інклюзії. Ще 26,9% опитаних КГ та 23,9% в ЕГ вважають що ця роль значна, але для успішного формування ІОС потрібна підтримка адміністрації та суспільства. Решта (53,5% у КГ та 56,7% в ЕГ) вважають, що роль учителя в цьому процесі незначна, оскільки багато чого залежить від системи освіти загалом, або ж вважають, що вчитель взагалі не повинен займатися адаптацією навчання для окремих учнів (табл. 3.3). Найбільшою мотивацією в створенні ІОС для 29,7% студентів в КГ та 25,4% в ЕГ є професійний розвиток і відповідність сучасним освітнім стандартам, ще для 29,9% з них в КГ та 31,4% в ЕГ в якості такого мотиву є інтерес до нових підходів у педагогіці. 22,9% студентів в КГ та 27,6% в ЕГ зазначили, що поки що не мають мотивації щодо створення ІОС. Прагнення допомагати всім дітям реалізувати свої здібності, як найбільшу мотивацію в створенні ІОС, визначили лише 17,5% студентів в КГ та 15,6% в ЕГ (табл. 3.3). У цілому на етапі констатувального експерименту в 53,8% студентів в КГ та 57,8% в ЕГ цінності й переконання щодо інклюзії виявилися сформовані на низькому та середньому рівнях. Високий рівень сформованості був виявлений у 18,2% студентів КГ та 17,9% ЕГ, достатній – у 28,0% та 24,3% відповідно (рис. 3.4). Такий стан сформованості цінностей і переконань щодо інклюзії вважаємо недостатнім для успішної реалізації основних цілей і принципів ІН. Тому в структурно-функціональній моделі та методиці підготовки майбутнього

вчителя до організації ІОС в сучасній ПШ були передбачені конкретні шляхи формування в педагогів інклюзивних цінностей і переконань. Практична реалізація цих шляхів у процесі формувального експерименту виявилася результативною, адже в багатьох студентів експериментальної групи покращилося розуміння впливу інклюзії на розвиток суспільства, зокрема високий рівень цього розуміння був виявлений у 34,6% майбутніх учителів (зростання на 15,2%), значно зменшилося (на 18,5%) число тих, які вважають, що традиційна система освіти є ефективнішою. На 13,0% зменшилася кількість студентів із середнім рівнем розуміння впливу інклюзії на розвиток суспільства та зросла кількість (на 16,3%) тих, які вважають, що інклюзія позитивно впливає на розвиток суспільства, але має певні труднощі у впровадженні. В КГ ці зміни набагато менш виражені (варіація змін за рівнями в межах від 0,2% до 5,1%), також на кінець формувального експерименту частка студентів з низьким та середнім рівнями розуміння впливу інклюзії на розвиток суспільства складає 51,4% (зменшилась на 2,1%) (табл. 3.3).

У ході дослідження було зафіксовано позитивну динаміку у студентів ЕГ щодо зменшення частки тих, хто мав низький і середній рівень усвідомлення ролі вчителя у формуванні ІОС (на 16,6% та 14,9% відповідно). Водночас відбулося зростання кількості студентів ЕГ, які після формувального експерименту визнають ключову роль учителя в цьому процесі: на 15,8% збільшилася частка респондентів із достатнім рівнем усвідомлення та на 15,7% – із високим рівнем. Це є свідченням того, що студенти почали краще розуміти, що саме від учителя значною мірою залежить успіх інклюзії, зокрема забезпечення особистісно-орієнтованого та індивідуального підходу в навчанні, а також розробка та реалізація ІПР.

У контрольній групі (КГ) значних змін у ставленні до ролі вчителя у формуванні ІОС не відбулося. Після завершення формувального експерименту більшість студентів КГ (52,8%, що на 2,3% менше, ніж на початковому етапі) вважають, що роль учителя в цьому процесі є другорядною, оскільки успіх інклюзії залежить передусім від загальної освітньої системи. Деякі здобувачі висловлюють думку, що адаптація навчання до потреб окремих учнів не повинна входити до компетенцій учителя (табл. 3.3). Після проведення формувального експерименту в

ЕГ суттєво зросла кількість студентів, які визначають основною мотивацією своєї діяльності у створенні ІОС прагнення допомагати всім дітям розкрити їхні здібності. Зокрема, частка майбутніх учителів із високим і достатнім рівнем мотивації досягла 73,4%, тоді як до експерименту цей показник становив лише 42,2%. У КГ аналогічні зміни відбулися менш виражено: кількість студентів із високим та достатнім рівнем мотивації зросла лише до 48,4% (до експерименту – 46,2%). Це свідчить про те, що після формульованого експерименту у більшості студентів КГ переважає низький і середній рівень мотивації до створення ІОС.

Узагальнення даних в цілому за мотиваційним критерієм («Цінності та переконання щодо інклюзії») показало, що проведена нами робота з студентами ЕГ дала змогу сформувати переважно на високому і достатньому рівнях відносно стійку й індивідуально-неповторну систему цінностей і мотивів, сукупність внутрішніх умов, що визначають їх спрямованість на створення ІОС, а також сам процес дії цих цінностей і мотивів (рис. 3.4).

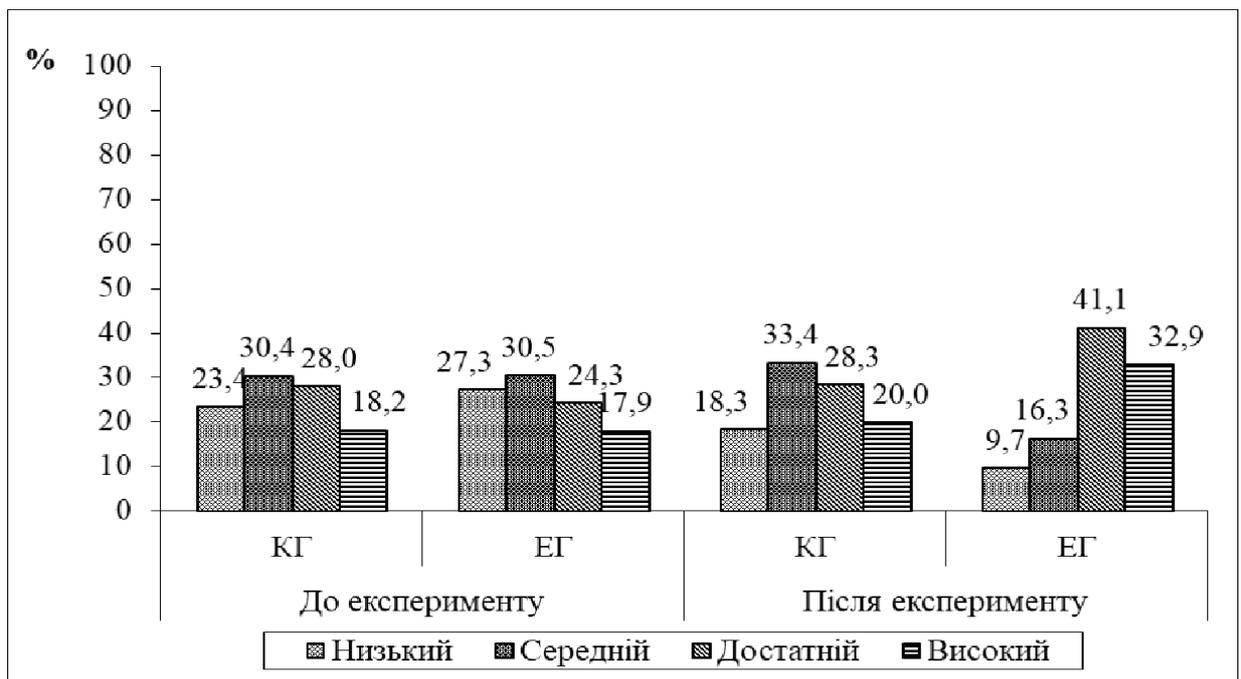


Рис. 3.4. Розподіли майбутніх учителів за мотиваційним критерієм («Цінності та переконання щодо інклюзії», %)

У КГ показники сформованості в майбутніх учителів цінностей і переконань щодо інклюзії істотно нижчі, для переважаючої частини студентів з цієї групи

характерним є низький і середній рівні. За результатами формувального експерименту ми провели узагальнення даних, які були отримані за окремими показниками і критеріями в цілому за мотиваційно-ціннісним компонентом готовності майбутніх учителів до організації ІОС у сучасній ПШ, яке подаємо на рис. 3.5. Аналізуючи ці дані, можна зробити висновок, що реалізовані у ході формувального експерименту заходи виявилися ефективними. Зокрема, після проведення експерименту в ЕГ рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності до організації ІОС на достатньому і високому рівнях досяг 74,1%, що демонструє позитивну динаміку (+31,7%). Водночас у КГ цей показник склав лише 47,7%, із незначним зростанням (+2,3%) [176]. Крім того, у результаті формувального експерименту в ЕГ значно зменшилася частка студентів із низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента – до 9,5%, тоді як у КГ цей показник залишається вищим і становить 18,9%.

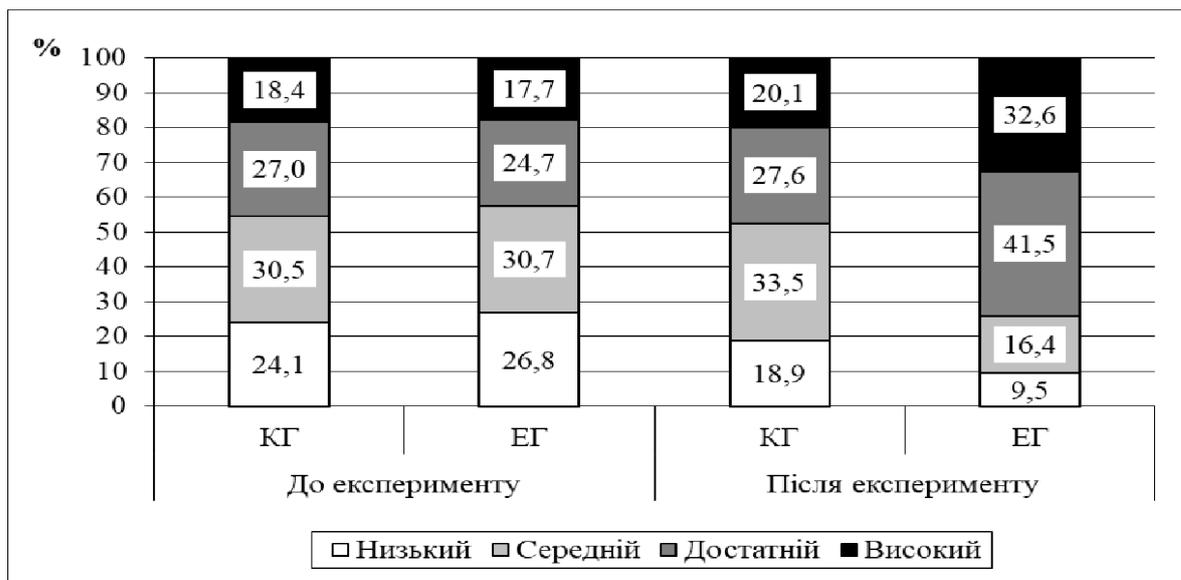


Рис. 3.5. Розподіли майбутніх учителів ПШ за рівнями сформованості в них мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до організації ІОС (%)

Отже, запропоновані нами методики сприяють більш ефективному формуванню мотивації (цілей, прагнень, установок, інтересів, мотивів професійної діяльності), що спонукає студентів до активного залучення у процес творення ІОС, підвищуючи їхню ініціативність і зацікавленість у цьому процесі.

3.2.2. Виявлення готовності майбутніх учителів початкових класів до організації ІОС (когнітивно-діяльнісний компонент)

Досліджуючи сутність готовності майбутніх вчителів до організації ІОС в сучасній початковій школі ми виділили в її структурі когнітивно-діяльнісний компонент і теоретично обґрунтували його критерії та показники (див. п. 2.3). Досліджуючи в процесі констатувального експерименту стан сформованості в студентів показників за критерієм «Знання і навички створення ІОС», встановлено, що студенти КГ та ЕГ істотно не відрізняються за рівнями знань про зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів щодо формування ІОС. В обох групах у переважній більшості студентів (69,7% в КГ та 74,0% в ЕГ) був виявлений низький і середній рівень сформованості цих знань, частки студентів з високим рівнем є досить малими (6,1% в КГ та 6,4 в ЕГ).

Після проведення формувального експерименту ситуація в КГ дещо покращилася – на 10,4% зменшилася кількість студентів із низьким рівнем знань, на 7,1% зросла частка тих, в яких був виявлений середній рівень, проте зміни в розподілах студентів КГ за достатнім та високим рівнями знань виявилися незначними. В ЕГ відбулися істотні зміни в розподілах: на 6,9% зменшилася частка студентів з низьким, на 24,1% – з середнім, на 20,2% та 10,8% збільшилися частки студентів відповідно з достатнім і високим рівнями знань про зміст педагогічної діяльності вчителя ПШ щодо формування ІОС. У цілому, після формувального експерименту частка студентів ЕГ з достатнім та високим рівнями цих знань складає 57,0%, у КГ – 33,6% (табл. 3.4). На основі наведених вище даних можемо констатувати, що впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів розробленої нами структурно-функціональної моделі дає змогу суттєво підвищити рівень знань про зміст педагогічної діяльності вчителя ПШ щодо формування ІОС як частини соціуму, де створюються рівні умови для розвитку особистості всіх здобувачів освіти, в тому числі. осіб із ООП.

Таблиця 3.4

Розподіли майбутніх учителів за показниками критерію «Знання і навички створення ІОС» (когнітивно-діяльнісний компонент)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Знання про зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів щодо формування інклюзивного освітнього середовища</i>				
Низький	32,7	20,4	22,3	13,5
Середній	37,0	53,6	44,1	29,5
Достатній	24,2	19,6	27,1	39,8
Високий	6,1	6,4	6,5	17,2
<i>Знання основних законодавчих актів та нормативних документів, що регулюють інклюзивну освіту в Україні</i>				
Низький	22,4	22,9	15,3	12,4
Середній	46,9	45,8	52,3	23,2
Достатній	23,4	24,7	24,2	40,9
Високий	7,3	6,6	8,2	23,5
<i>Володіння методами адаптації навчальних матеріалів для дітей з ООП</i>				
Низький	19,8	21,8	13,5	10,4
Середній	35,1	38,4	40,1	18,5
Достатній	34,3	31,1	34,3	51,5
Високий	10,8	8,7	12,1	19,6
<i>Знання та навички щодо створення безбар'єрного середовища в початковій школі</i>				
Низький	22,8	18,0	15,6	12,7
Середній	34,5	36,2	41,4	16,9
Достатній	32,4	34,1	31,9	46,4
Високий	10,3	11,7	11,1	24,0

Продовження таблиці 3.4

<i>Знання щодо адаптації навчальних програм для дітей з ООП</i>				
Низький	20,9	18,3	14,3	8,7
Середній	36,8	37,9	42,4	17,7
Достатній	30,6	33,6	30,2	52,7
Високий	11,7	10,2	13,1	20,9
<i>Знання моделей підтримки дітей з особливими освітніми потребами</i>				
Низький	21,5	13,5	14,7	11,6
Середній	31,4	33,9	37,7	24,0
Достатній	28,9	32,2	27,3	41,1
Високий	18,2	20,4	20,3	23,3

Доволі результативними виявилися розроблені нами підходи у контексті підвищення рівня сформованості у майбутніх учителів знань основних законодавчих актів і нормативних документів, що регулюють інклюзивну освіту в Україні. Якщо на етапі констатувального експерименту 69,3% студентів КГ та 68,7% зазначали, що не знають нормативно-правової бази інклюзивної освіти або мають про неї загальне уявлення, то за результатами формувального експерименту в ЕГ таких студентів було виявлено 35,6%. В КГ частка таких студентів залишилася досить великою – 67,6% (зменшення на 1,7%). Натомість, в ЕГ 40,9% майбутніх вчителів після формувального експерименту виявили достатній і 23,5% – високий рівень цих знань.

Вважаємо, що такі зміни в розподілах є закономірними, адже зі студентами ЕГ проводилася цілеспрямована та планомірна робота щодо вивчення ними нормативно-правової бази інклюзивної освіти, тоді як студенти КГ ці питання розглядали лише побіжно, в процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін. За результатами констатувального експерименту виявлено, що значна частина майбутніх учителів мають загальне уявлення про методи адаптації навчальних матеріалів для учнів із ООП (35,1% в КГ та 38,4% в ЕГ), або зовсім не володіють ними (19,8% в КГ та 21,8% в ЕГ). Ще 34,3% студентів КГ та 31,1% в ЕГ вказали,

що володіють деякими методами, але потребують додаткового навчання, решта – 10,8% (КГ) та 8,7% (ЕГ) зазначили, що повністю володіють цими методами.

Після формувального експерименту відзначаємо суттєві зміни в розподілах здобувачів у ЕГ за рівнями володіння ними методами адаптації навчальних матеріалів для дітей з ООП. Зокрема, 19,6% (зростання склало 10,9%) студентів зазначили, що вони на високому рівні володіють методами адаптації та модифікації навчальних матеріалів, застосування полісенсорності, забезпечення опори на наочність, використання візуальних і аудіальних організаторів, використання або виготовлення спеціального інструментарію, обладнання, використання цифрових технологій і ресурсів тощо. Найбільше (на 20,4%) в ЕГ зростає частка студентів, які володіють методами адаптації навчальних матеріалів для дітей з ООП на достатньому рівні (в цілому таких студентів було виявлено 51,5%).

В КГ після формувального експерименту нами помічено незначні зміни в розподілах студентів за рівнями володіння ними методами адаптації навчальних матеріалів для дітей з ООП: на 6,3% зменшилася частка студентів з низьким рівнем, на 5,0% – з середнім, на 1,3% – з високим, зовсім не змінилася частка студентів з достатнім рівнем (див. табл. 3.4). Тому маємо підстави констатувати, що запропоновані нами підходи є ефективним шляхом підвищення рівня володіння майбутніми вчителями методами адаптації навчальних матеріалів для дітей з ООП.

Одним з показників, на основі якого можна судити про компетентність майбутніх учителів щодо створення ІОС, є їхні знання та навички щодо створення безбар'єрного середовища в ПШ. За результатами дослідження, ми встановили, що на етапі констатувального експерименту в більшості студентів (57,3% (КГ) та 54,2% (ЕГ) було діагностовано низький та середній рівень сформованості цих знань. Студенти або мали загальне уявлення про безбар'єрне середовище в ПШ, або не володіли знаннями про нього, часто ототожнюючи це середовище тільки з забезпеченням фізичної доступності закладів освіти для дітей ООП. Біля третини студентів в обох групах вказали, що вони мають певні знання та навички, але потребують додаткового навчання, тільки 10,3% в КГ та 11,7% в ЕГ вказали, що

повністю володіють знаннями і навичками щодо створення безбар'єрного середовища у ПШ (табл. 3.4).

Після проведення формувального експерименту ситуація щодо сформованості цих знань і навичок у студентів КГ істотно не змінилася: на 7,2% зменшилася частка студентів з низьким рівнем, на 6,9% зросло число тих, у яких було виявлено середній рівень, зміни в розподілах за достатнім і високим рівнями неістотні. В ЕГ ми зафіксували хорошу позитивну динаміку в бік зростання (на 12,3%) чисельності студентів з високим і достатнім рівнями сформованості знань та навичок щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти, також на 19,3% зменшилося число тих, які мали загальне уявлення про безбар'єрне середовище в ПШ і на 5,3% тих, які не володіли знаннями про нього (табл. 3.4). У цілому частка студентів в ЕГ, які стали набагато краще розуміти, що безбар'єрність у школі – це в першу чергу індивідуалізація навчальних програм під потреби окремої дитини з урахуванням її унікальних можливостей, використання різних методик викладання, які можуть містити як традиційні, так і інноваційні підходи, це змогу врахувати різні стилі навчання та темп засвоєння матеріалу, підвищує ефективність учіння учнів, які мають ООП, складає 70,4%. На нашу думку, це переконливо свідчить про ефективність розробленої нами структурно-функціональної моделі (рис. 2.4).

Досліджуючи стан сформованості в студентів знань щодо адаптації навчальних програм для учнів з ООП ми встановили, що в ЕГ після проведення формувального експерименту на 19,1% зросла кількість тих, які мають загальне уявлення щодо такої роботи, але потребують додаткового навчання, на 10,7% зросла частка опитаних, які володіють методиками адаптації навчальних програм. Разом чисельність цих студентів складає 73,6% (з них, з високим рівнем 20,9%). На етапі констатувального експерименту в ЕГ таких було виявлено 43,8% (з них, з високим рівнем 10,2%), в КГ – приблизно стільки ж – 42,3% (з них, з високим рівнем 11,7%). В КГ на кінець формувального експерименту залишалася велика частка студентів (42,4%) з середнім рівнем сформованості знань щодо адаптації навчальних програм для дітей з ООП, які знають деякі аспекти такої адаптації, але

не впевнені в своїх діях, та тих, які не знають, як адаптувати навчальні програми (14,3%) (табл. 3.4). Порівнюючи розподіли студентів КГ та ЕГ щодо сформованості в них знань з адаптації навчальних програм для дітей з ООП, можемо констатувати, що пророблена з студентами ЕГ у процесі формувального експерименту робота дала позитивні результати: майбутні учителі краще стали розуміти сутність процесу адаптації як процесу зміни характеру представлення навчального матеріалу, не змінюючи зміст навчання через пристосування ІОС, застосування додаткових способів подання інформації з навчальної програми для дитини з ООП, пошук додаткових наочних матеріалів (карток, інструкцій), розробки унікального способу перевірки засвоєних знань з урахуванням індивідуальних особливостей.

Одним з важливих показників, за яким можна судити про стан сформованості в майбутніх учителів знань і навичок створення ІОС є наявність у них знань про моделі підтримки дітей з ООП. За результатами нашого дослідження на етапі констатувального експерименту 18,2% студентів КГ та 20,4% в ЕГ зазначили, що вони добре знайомі з різними моделями підтримки та можуть їх застосовувати. Ще 28,9% (КГ) та 32,2% (ЕГ) чули про них, але потребують додаткової підготовки. Решта учасників експерименту мають загальне уявлення про ці моделі, але практичний досвід їх реалізації відсутній, або ж не знайомі з цими питаннями, тобто 81,8% студентів КГ та 86,5% в ЕГ виявилися недостатні знання багатоярусних систем загальної, інтенсивної та спеціальної підтримки дітей з ООП (табл. 3.4).

Після формувального експерименту ситуація в обох групах дещо змінилася, хоча ми зафіксували дещо гіршу динаміку змін в розподілах студентів за рівнями їх знань щодо цих моделей. В КГ ці зміни виражені дуже слабо: на 6,8% зменшилося число студентів з низьким рівнем цих знань, дещо зросло (на 6,3%) число тих, які мають загальне уявлення про ці моделі та відбулися невеликі зміни (в межах 2%) в розподілах студентів з достатнім та високим рівнем. У ЕГ ці зміни трохи більш виражені, проте теж невеликі: зменшилося на 9,9% число студентів з середнім рівнем, на 8,9% збільшилася кількість тих, чули про них, але потребують

додаткової підготовки, на 2,9% зросло число студентів, які добре знайомі з різними моделями підтримки та можуть їх застосовувати (див. табл. 3.4).

Таким чином, наприкінці формувального експерименту в обох групах все ще залишалася значна кількість студентів, чий знання про моделі підтримки дітей з ООП не досягли належного рівня. Це можна пояснити тим, що ефективне засвоєння алгоритмів дій учасників КППС можливе переважно через безпосередню участь у її роботі. Оскільки здобувачі не мали такої можливості в межах експерименту, їхній рівень знань у цьому аспекті виявився недостатнім. Ураховуючи це, у подальшому планується внесення змін до розробленої моделі та методики підготовки, що дозволить підвищити рівень обізнаності студентів щодо механізмів надання підтримки учням з ООП.

Узагальнивши дані за окремими показниками, ми сформувавши розподіли майбутніх учителів за пізнавально-процесуальним критерієм: «Знання і навички створення інклюзивного освітнього середовища» в цілому, які подаємо на рис. 3.6.

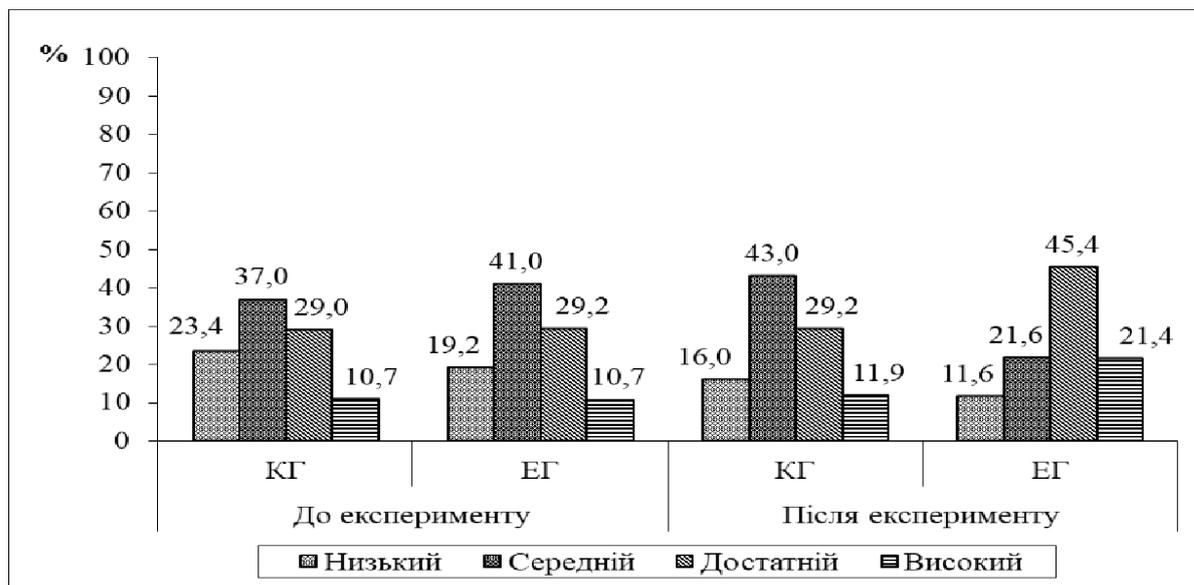


Рис. 3.6. Розподіли майбутніх учителів за пізнавально-процесуальним критерієм («Знання і навички створення ІОС», %)

На основі даних, представлених на рис. 3.6, можемо стверджувати, що заходи, реалізовані у рамках впровадження в практику розробленої нами моделі, дали змогу суттєво підвищити рівень студентських знань і навичок щодо створення ІОС в сучасній ПШ. Зокрема, в ЕГ зросла кількість студентів із достатнім (на

16,2%) і високим (на 10,8%) рівнями цих знань і навичок і, в цілому, частка їх на кінець експерименту складає 66,8%. Ці зміни відбулися за рахунок істотного зменшення (на 19,3%) чисельності студентів ЕГ з середнім і низьким (7,6%) рівнями цих знань та навичок. У КГ на кінець формувального експерименту в більшості студентів (59,0%) був виявлений низький і середній рівні знань і навичок щодо створення ІОС в сучасній ПШ (рис. 3.6).

У процесі дослідницько-експериментальної роботи ми приділили значну увагу вивченню досвіду практичної роботи студентів в інклюзивному класі. Зокрема виявилось, що на етапі констатувального експерименту майже три чверті студентів КГ і ЕГ або не мали такого досвіду (47,2% в КГ та 45,8% в ЕГ), або ж лише спостерігали за заняттями інклюзивному класі, але самостійно не їх проводили (31,5% в КГ та 27,7% в ЕГ) (табл. 3.5), тобто у переважній більшості майбутніх учителів на цьому етапі була відсутня сукупність практичних знань і умінь, накопичених при освоєнні професійних завдань інклюзивної освіти. Тому при розробці моделі та методики підготовки майбутнього вчителя до організації ІОС ми виокремили окремий блок, який передбачав вивчення студентами ЕГ методики розробки занять в інклюзивному класі, а, також, проведення таких занять під час педагогічної практики. Впровадження його в освітній процес ЗВО дало позитивні результати, адже після формувального експерименту в ЕГ на 24,1% збільшилася кількість респондентів із достатнім рівнем досвіду проведення занять в інклюзивному класі, 27,3% зазначили, що мають значний досвід. Відзначимо істотне зменшення (на 24,7%) числа студентів ЕГ, які зазначили, що не мають досвіду проведення занять в ІОС (в КГ це зменшення склало 16,2%). Станом на кінець формувального експерименту в ЕГ таких було виявлено 11,4%.

У КГ після формувального експерименту на 13,3% зросла частка студентів, які спостерігали за такими заняттями під час педагогічної практики, але самостійно їх не проводили. У цілому, після формувального експерименту в КГ залишалася 72,2% студентів з низьким та середнім рівнями досвіду проведення занять в інклюзивному класі (до експерименту таких було 78,7%) (табл. 3.5). Таким чином,

цілеспрямована і планомірна робота в ЕГ сприяла зростанню у студентів досвіду проведення занять в інклюзивному класі.

У процесі дослідження ми вивчали дієвість та ефективність розробленої нами моделі також щодо формування в студентів умінь розробляти ІПР для учнів з ООП. Необхідність такої роботи була обумовлена тим, що на етапі констатувального експерименту ми виявили, що 51,1% студентів КГ та 46,9% студентів ЕГ не знають, як розробляти таку програму, ще 23,9% в КГ та 26,0% в ЕГ ознайомлені з цим процесом лише частково (табл. 3.5). Тому, студентам ЕГ були запропоновані для вивчення навчальні матеріали, в яких розкривалися шляхи збору та представлення в ІПР для учнів з ООП загальної інформації про учня, оцінки наявного рівня розвитку дитини, необхідних додаткових послуг, видів необхідних адаптацій і модифікацій освітнього процесу (дидактичних цілей, матеріалів, форм і методів навчання тощо), ІПР тощо. На практичних заняттях відпрацьовувалися вміння й навички створення ІПР на конкретних прикладах.

Організована таким чином робота була досить успішною, зокрема: зросло (на 20,6%) число студентів ЕГ, які вміють розробляти індивідуальну програму розвитку для учнів з ООП і частка їх на кінець експерименту складала 28,8%; на 24,7% зменшилося число тих, які не знають як це робити (частка таких здобувачів після експерименту складає 22,2%, коли до його проведення таких студентів було 46,9%) (табл. 3.5). Потрібно однак зазначити, що в ЕГ 31,3% студентів після формування експерименту зазначили, що вони теоретично знають, як розробляти ІПР, але їм бракує практичного досвіду. Тому плануємо в майбутньому внести деякі корективи в розроблену нами модель та методику з тим, що підвищити рівень її практичної спрямованості.

В КГ прогнозовано не відбулося суттєвих змін в розподілах студентів за рівнями сформованості умінь розробляти ІПР для учнів з ООП: зросла на 13,3% частка студентів, які частково ознайомлені з теоретичними аспектами розробки такої програми, за рахунок того, що зменшилося на 16,2% число тих, які не знають, як це робити. У цілому, на кінець формування експерименту в КГ залишалося

72,1% студентів з низьким і середнім рівнями сформованості умінь розробляти ІПР для учнів з ООП (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Розподіли майбутніх учителів за показниками критерію «Практичний досвід роботи в інклюзивному класі» (когнітивно-діяльнісний компонент)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Досвід проведення занять в інклюзивному класі</i>				
Низький	47,2	45,8	31,4	11,4
Середній	31,5	27,7	40,8	21,9
Достатній	9,1	15,3	14,2	39,4
Високий	12,2	11,2	13,6	27,3
<i>Уміння розробляти індивідуальну програму розвитку для учнів з ООП</i>				
Низький	51,1	46,9	34,9	22,2
Середній	23,9	26,0	37,2	17,7
Достатній	14,7	18,9	16,4	31,3
Високий	10,3	8,2	11,5	28,8
<i>Використання диференційованого та індивідуального підходів до навчання дітей з ООП</i>				
Низький	45,2	33,5	33,8	15,9
Середній	28,3	38,4	36,6	18,0
Достатній	13,4	13,3	15,0	33,6
Високий	13,1	14,8	14,6	32,5
<i>Володіння методами роботи асистента учителя в інклюзивному класі</i>				
Низький	29,1	19,0	19,8	11,2
Середній	27,6	29,4	33,2	16,9
Достатній	30,2	37,8	32,4	43,6
Високий	13,1	13,8	14,6	28,3

Виходячи з цього, на нашу думку, потрібно вносити корективи в освітні програми підготовки вчителів ПШ, щоб домогтися підвищення рівня їхніх умінь розробляти ІПР для учнів з ООП. Інклюзивне навчання учнів з ООП орієнтоване на створення умов, коли учень з ООП має змогу отримати знання, адекватні його можливостям, навчатися у відповідному темпі, коли враховується рівень його підготовленості до навчання, здібності. Практична реалізація означених умов можлива шляхом впровадження диференційованого та індивідуального підходів в навчанні дітей з ООП. В процесі експерименту ми провели вивчення ступеня використання студентами цих підходів в своїй роботі.

На етапі констатувального експерименту з'ясовано, що 45,2% студентів КГ та 33,5% студентів ЕГ не застосовують диференційованого та індивідуального підходу в навчанні дітей з ООП, 28,3% (КГ) та 38,4% (КГ) зазначили, що потребують додаткових знань для цього, ще 13,4% студентів в КГ та 13,3% в ЕГ час від часу використовують ці підходи. Лише 13,1% студентів КГ і 14,8% в ЕГ регулярно застосовують ці підходи у навчанні учнів з ООП (табл. 3.5). Ці дані є свідченням нерозуміння студентами можливостей, які дає використання цих підходів у навчанні дітей з ООП. Це спонукало нас до розробки й упровадження в освітній процес ЗВО в ЕГ системи заходів, спрямованих на навчання студентів застосовувати диференційований та індивідуальний підходи в навчанні дітей з ООП. Така робота дала досить непогані результати: після формульовального експерименту 32,5% (зростання на 17,7%) студентів ЕГ почали регулярно застосовувати ці підходи в своїй роботі, третина – стали їх використовувати час від часу. Станом на кінець формульовального експерименту 33,9% студентів ЕГ зазначили, що потребують додаткових знань для ефективного використання диференційованого та індивідуального підходів в навчанні дітей з ООП, 18,0% – не використовують їх в своїй роботі. У КГ частка таких студентів складає 70,4%. Низький рівень на кінець формульовального експерименту був виявлений у 33,8% студентів КГ та 15,9%. Наведені дані дають підстави стверджувати, що запропоновані нами підходи дозволяють покращити розуміння студентами

можливостей, які дає використання диференційованого та індивідуального підходів в навчанні дітей з ООП.

Дієвим чинником ефективного здійснення освітнього процесу в інклюзивному класі є тісна взаємодія між вчителем та асистентом вчителя. Останній є виступає для педагога найближчим помічником, надійною опорою в створенні ІОС, адже він допомагає учневі рухатися індивідуальною траєкторією розвитку, навчатися самостійно [276, с. 94]. Ураховуючи це, у межах пошуково-дослідницької роботи ми аналізували рівень сформованості в майбутніх учителів умінь і навичок ефективної співпраці з асистентом учителя в ІОС. На етапі констатувального експерименту ми встановили, що більшість (56,7%) студентів КГ та 48,4% в ЕГ не знають, як взаємодіяти з асистентом учителя, або ж мають поверхові знання, не розуміють деталей такої взаємодії. Також 30,2% здобувачів КГ та 37,8% в ЕГ знайомі з теорією такої взаємодії, але не мають практики (табл. 3.5). Тому під час розробки моделі та методики підготовки майбутнього вчителя до ІОС у рамках теми «Професійне співробітництво в інклюзивному просторі» нами передбачено вивчення студентами основних принципів, методів і форм взаємодії вчителя з асистентом вчителя, а одним з завдань педагогічної практики визначено розробку і проведення заняття в інклюзивному класі, на якому здобувач вищої освіти мав практично реалізувати таку взаємодію. За результатами формувального експерименту хочемо відзначити зміни, які відбулися в розподілах студентів ЕГ за рівнями володіння ними методами роботи з асистентом учителя в інклюзивному класі. Так, на 14,5% зросло число студентів, які володіють цими методами, мають досвід і знають принципи взаємодії (частка таких студентів складає 28,3%). На 7,8% стало менше студентів, які не знають, як взаємодіяти з асистентом учителя (в цілому таких на кінець експерименту було 11,2%). Також на 12,5% зменшилося число тих, які чули про таку взаємодію, але не розуміють деталей (див. табл. 3.5). Однак на кінець формувального експерименту в ЕГ досить чисельною є група студентів (43,6%), які зазначили, що вони теоретично знайомі з основними принципами, методами й формами взаємодії вчителя з асистентом вчителя, але не

мають практики. Тому в майбутньому плануємо приділити більше уваги питанням практичної спрямованості окреслених заходів.

Незважаючи на те, що в силу об'єктивних та суб'єктивних причин, все ж таки не вдалося в повній мірі досягнути очікуваного результату в ЕГ, вважаємо, що запропоновані нами підходи є більш ефективними в порівнянні з тими, які передбачені існуючими освітніми програмами, адже в КГ зміни у розподілах варіюють в межах 8%. Станом на кінець формувального експерименту в КГ було 19,8% студентів з низьким, 33,2% – з середнім, 32,4% – з достатнім та 14,6% – з високим рівнями володіння методами роботи з асистентом учителя в інклюзивному класі, причому частка студентів з низьким і середнім рівнями складає 53,0%.

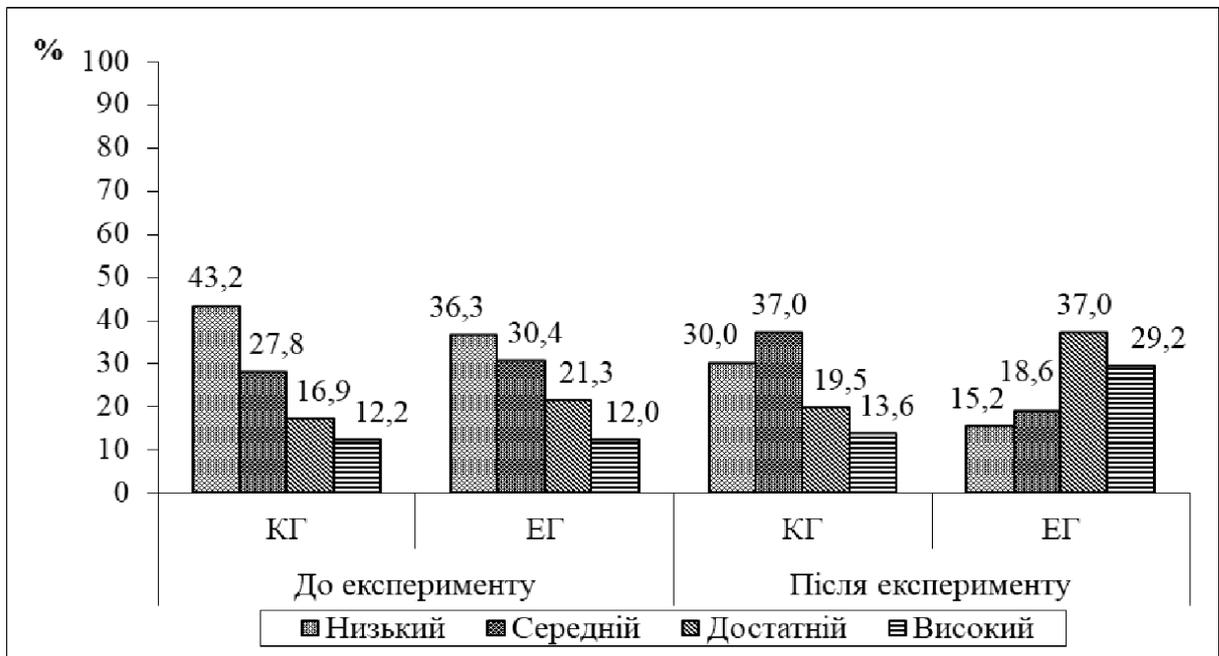


Рис. 3.7. Розподіли майбутніх учителів («Практичний досвід роботи в інклюзивному класі», %)

Узагальнивши дані, які ми отримали за окремими показниками, ми сформували розподіли майбутніх учителів за пізнавально-процесуальним критерієм: «Практичний досвід роботи в інклюзивному класі», які подаємо на рис. 3.7. На основі цих даних можемо обґрунтовано стверджувати, що проведена в ЕГ робота на засадах, які були закладені у розробленій нами моделі (рис. 2.4), дає змогу підвищити рівень практичного досвіду майбутніх учителів для роботи в

інклюзивному класі. Дійсно, істотно збільшилося (на 17,2%) число студентів з високим рівнем – 29,2% (до експерименту таких студентів було 12,0%), також на 15,7% зросло число студентів з достатнім рівнем і станом на кінець експерименту їх частка в загальній чисельності ЕГ складає 37,0%, відповідно зменшилися частки студентів з середнім і низьким рівнями практичного досвіду роботи в умовах інклюзії.

Отримані результати підтверджують, що у КГ не відбулося суттєвих змін, порівняно з ЕГ. Виявлені зміни у розподілі студентів КГ за достатнім і високим рівнями практичного досвіду роботи в інклюзивному класі є мінімальними (2,7% та 1,4% відповідно). Це вказує на необхідність посилення практичної складової професійної підготовки майбутніх учителів до організації ІОС. Особливу увагу слід приділити формуванню навичок розроблення ІПР для учнів з ООП та ефективній взаємодії з асистентом учителя в процесі ІН. Сучасне ІОС неможливо уявити без використання новітніх технологій, адже вони розширюють можливості навчання, сприяють підвищенню якості освітнього процесу, полегшують реалізацію індивідуального підходу та роблять навчальний матеріал більш доступним для учнів з ООП. Використання цифрових технологій також сприяє їхній соціальній адаптації та інтеграції. З огляду на це, у межах дослідницько-експериментальної роботи особливу увагу було приділено підготовці майбутніх педагогів до використання сучасних цифрових ресурсів (освітніх програм, додатків) для навчання дітей з ООП.

На основі даних, які були отримані в процесі цього дослідження (табл. 3.6) можемо стверджувати, що на етапі констатувального експерименту практично половина студентів КГ (54,5%) та ЕГ (49,9%) або не знали, які ресурси існують, або чули про них, але самі їх не використовували. Тих, які активно використовували ці технології в КГ було 19,2% в ЕГ – 25,0%, тобто в процесі підготовки фахівця за типовими освітніми програмами не забезпечується належний рівень формування в нього готовності до використання спеціальних цифрових ресурсів для навчання дітей з ООП.

Таблиця 3.6

Розподіли майбутніх учителів за показниками пізнавально-процесуального критерію («Застосування сучасних технологій в інклюзивній освіті»)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Готовність до використання спеціальних цифрових ресурсів (програм, додатків) для навчання дітей з ООП</i>				
Низький	22,1	19,4	15,1	13,1
Середній	32,4	30,5	38,9	26,8
Достатній	26,3	25,1	28,5	37,3
Високий	19,2	25,0	17,5	22,8
<i>Уміння організовувати колективну роботу в класі з урахуванням потреб учнів з ООП</i>				
Низький	21,8	15,3	14,9	10,1
Середній	39,7	41,3	46,7	19,3
Достатній	20,7	24,5	20,3	40,1
Високий	17,8	18,9	18,1	30,5
<i>Знання методики складання адаптованих завдань для учнів з ООП</i>				
Низький	34,4	28,2	24,1	13,4
Середній	30,6	29,4	36,8	13,1
Достатній	23,8	29,1	26,6	46,2
Високий	11,2	13,3	12,5	27,3
<i>Вміння застосовувати стратегії навчання для учнів із сенсорними порушеннями</i>				
Низький	33,5	21,8	22,9	10,3
Середній	32,4	31,7	38,9	17,8
Достатній	23,8	34,2	26,7	46,7
Високий	10,3	12,3	11,5	25,2

Продовження таблиці 3.6

<i>Оцінка ефективності методів оцінювання знань учнів з ООП</i>				
Низький	35,1	31,7	23,9	15,3
Середній	23,9	25,4	28,7	11,9
Достатній	7,3	10,2	9,7	35,7
Високий	33,7	32,7	37,7	37,1

При розробці моделі та методики підготовки майбутніх учителів до організації ІОС ми передбачили вивчення студентами сучасних технологій, які сприяють поліпшенню доступності та якості навчання для учнів з різними потребами та здібностями, зокрема адаптивного програмного забезпечення, мультимедійних матеріалів, технологій розпізнавання мови та голосу, спеціалізованих програм і мобільних додатків, які надають доступ до навчальних матеріалів і спеціальних програм у будь-якому місці. Після проведення формувального експерименту виявилось, що такий підхід в цілому виявився правильним, оскільки в ЕГ зросло число студентів з достатнім і високим рівнями готовності до використання спеціальних цифрових ресурсів (програм, додатків) для навчання учнів із ООП (на кінець експерименту їх виявилось 60,1%), відповідно зменшилася чисельність опитаних із низьким і середнім рівнем такої готовності. У КГ не відбулося істотних змін у розподілах за рівнями готовності до використання спеціальних цифрових ресурсів для навчання дітей з ООП.

Варто зазначити, що в ЕГ ми не зафіксували очікуваної динаміки в бік покращення рівня сформованості у здобувачів такої готовності (більше того, нами було зафіксоване незначне зменшення (на 2,2%) чисельності тих, які активно використовують різні технології). На нашу думку, це обумовлено тим, що в багатьох випадках, студенти не змогли на практиці реалізувати можливості адаптивного програмного забезпечення, мультимедійних матеріалів, технологій розпізнавання мови й голосу, спеціалізованих програм і мобільних додатків через відсутність у ЗЗСО відповідного технічного (програмного) забезпечення.

Істотне значення для забезпечення успішної навчальної діяльності та соціалізації дитини з ООП має здатність учителя організувати колективну роботу в класі з урахуванням її потреб. На етапі констатувального експерименту встановлено: 20,7% студентів КГ та 24,5% в ЕГ зазначили, що мають базові знання, але потребують додаткових навичок для організації такої діяльності дітей, ще 17,8% (КГ) та 18,9% (ЕГ) – можуть ефективно організувати взаємодію учнів, решта 61,5% (КГ) та 56,6% (ЕГ) – не мають достатнього досвіду організації такої діяльності, або не знають, як це робити. Після проведення формульовального експерименту в ЕГ зросло число студентів (відповідно на 15,6% та 11,6%), які мають базові знання або здатні ефективно організувати взаємодію учнів із урахуванням потреб дітей з ООП у процесі їхньої діяльності, де вони об'єднані спільною навчальною метою й колективно-розподіленою діяльністю, де вчитель керує роботою кожного з них опосередковано, через завдання, якими він спрямовує їхню навчальну діяльність. У цілому частка таких респондентів у ЕГ складає 70,6% (в КГ вона навпаки зменшилася до 38,4%). Частка тих студентів ЕГ, у яких було виявлено низький рівень сформованості вмінь організувати колективну роботу в класі з урахуванням потреб учнів з ООП на кінець експерименту складає 10,1%, в КГ – 14,9%. 61,6% студентів КГ станом на кінець формульовального експерименту не мають достатнього досвіду організації такої діяльності, або не знають, як це робити (практично не змінилася) (див. табл. 3.6). На основі вищезначених даних вважаємо, що запропоновані нами підходи до формування в майбутніх вчителів початкових класів умінь організувати колективну роботу в класі з урахуванням потреб учнів з ООП є більш ефективними в порівнянні з традиційними.

Проведена нами в процесі формульовального експерименту робота дала змогу підвищити знання майбутніми вчителями методики складання адаптованих завдань для учнів з різними видами ООП в ПШ. Так, якщо на етапі констатувального експерименту 28,2% студентів ЕГ не знали, як розробляти такі завдання, то після експерименту таких виявилось 13,4%. Зменшилася також кількість осіб, які чули про основні підходи до розробки адаптованих завдань, але не були впевнені, що зможуть їх реалізувати (29,4% до експерименту і 13,1% після). У цілому частка

студентів ЕГ, які частково знають, але потребують більше практичного досвіду розробки адаптованих завдань та тих, вміють адаптувати завдання відповідно до потреб учня в ЕГ складає 73,5%. В КГ станом на кінець формувального експерименту в більшості студентів (60,9%) був виявлений низький та середній рівень знань методики складання адаптованих завдань для учнів з різними видами ООП в початковій школі (на 10,3% зменшилося число тих, які не знають, як розробляти такі завдання, на 6,2% збільшилося число студентів, які чули про такі підходи, але не впевнені, що зможуть їх реалізувати) (табл. 3.6).

Таким чином, упровадження в процес професійної підготовки вчителя розробленої нами структурно-функціональної моделі (рис. 2.4) дає змогу істотно підвищити рівень знань студентів про різні способи адаптації навчальних завдань (поділ завдань на декілька простіших, завдання меншої тривалості або кількості (при збереженні складності), спрощені (адаптовані) інструкції, повторення, переформулювання, покрокові інструкції, алгоритми до виконання завдання, особливі графічні характеристики оформлення тексту тощо), відповідно до потреб і можливостей дітей з різними видами ООП, що в цілому сприяє більш успішному засвоєнню ними навчального матеріалу. Водночас велике значення для успішного навчання учнів із сенсорними порушеннями має реалізація учителем відповідних стратегій навчання. Вивчаючи стан засвоєння студентами знань про застосування цих стратегій навчання дітей з ООП ми встановили, що більшість студентів (65,9% в КГ та 53,5% в ЕГ) на етапі констатувального експерименту такими знаннями не володіли, або ж мали фрагментарні знання в цій галузі, але не знали, як їх застосовувати. Ще 23,8% (КГ) та 34,2% (ЕГ) зазначили, що знайомі з основними принципами, але не мають практичного досвіду застосування стратегій навчання для учнів із сенсорними порушеннями (зору, слуху), 10,3% (КГ) і 12,3% (ЕГ) – знають та використовують відповідні методики (табл. 3.6).

Після проведення формувального експерименту ситуація в ЕГ істотно змінилась: на 12,5% зросло число студентів, які ознайомлені, на 12,9% тих, які знають та використовують відповідні методики. В цілому в ЕГ після формувального експерименту 71,9% студентів володіють знаннями про стратегії

для вибіркового зосередження дітей із сенсорними порушеннями (зору, слуху) на найінформативніших аспектах навчального стимулу, стратегіями для ефективного кодування нового матеріалу задля його легкого відтворення учнями, знаннями того, за яких умов певна стратегія є ефективною, методами моніторингу ефективності вибраних стратегій (в КГ таких було виявлено 38,2%). Також в ЕГ було виявлено 10,3% тих, які не володіють цими знаннями (в КГ – 22,9%). Вважаємо, що ці дані свідчать про ефективність розробленої та реалізованої нами моделі в контексті формування в майбутніх учителів знань про застосування стратегій навчання для учнів із сенсорними порушеннями (зору, слуху).

Особливого значення у роботі було приділено методам оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП, оскільки традиційна система бального оцінювання не завжди коректно відображає якісну динаміку їхніх результатів. Така система здебільшого фіксує лише підсумковий результат навчального процесу й містить суб'єктивний компонент оцінки вчителя, що може не враховувати індивідуальних особливостей учнів з ООП. Отож, під час проектування моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в ІОС ми передбачили вивчення студентами сучасних наукових підходів до оцінювання, це рішення було обумовлене також результатами констатувального експерименту, який показав, що значна частина студентів – 59,0% у КГ і 57,1% в ЕГ – не володіють методиками оцінювання учнів з ООП або ж визначають як основні методи лише усні опитування та спостереження. Крім того, 7,3% студентів КГ і 10,2% в ЕГ вважали тестування найефективнішим методом оцінювання. Водночас майже третина опитаних обох груп правильно розуміють, що найоптимальнішими методами оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП є формувальне оцінювання й адаптовані контрольні завдання, які враховують ООП молодших школярів (табл. 3.6). Тому є необхідність у посиленні підготовки майбутніх учителів у цьому напрямку, що було враховано під час проведення експерименту.

Після формувального експерименту в ЕГ істотно зросла кількість респондентів (на 29,9%), які розуміють, що оцінюючи діяльність учнів з ООП, вчитель має характеризувати різні сторони навчальних досягнень школяра,

зміщуючи акцент з оцінки знань на оцінку результатів навчання, тобто, предметом оцінювання стають навчальні дії дитини і їх результати, з врахуванням її індивідуально-психологічних особливостей та орієнтацією на зону її найближчого розвитку. Загалом число таких студентів в ЕГ складає 72,8% (в КГ – 47,4%). Станом на кінець формульованого експерименту в ЕГ залишилося 15,3% студентів, які не знають, як правильно оцінювати учнів з ООП, в КГ таких було виявлено 23,9%. Вважаємо, що ці дані підтверджують ефективність розроблених і реалізованих нами підходів.

Узагальнивши результати дослідницько-експериментальної роботи за окремими показниками в цілому («Застосування сучасних технологій в інклюзивній освіті») (рис. 3.8) бачимо, що проведена робота була досить результативною. В ЕГ після формульованого експерименту було виявлено 28,6% студентів з високим рівнем знань з методики застосування цих технологій в інклюзивній освіті (до експерименту таких було 19,5%), 41,2% – з достатнім рівнем (22,4% до експерименту), зменшилося на 10,8% та на 13,9% відповідно число тих, у яких було виявлено низький і середній рівні цих знань. Разом з тим, станом на кінець формульованого експерименту в КГ на 9,2% зменшилася частка здобувачів освіти з низьким рівнем знань з методики застосування сучасних технологій в інклюзивній освіті, на 6,2% зросло число тих, в яких було виявлено середній рівень. У цілому в КГ частка студентів з низьким і середнім рівнями цих знань складає 58,2%.

Упровадження запропонованого нами методичного інструментарію у роботі з студентами показало, що цей підхід є більш ефективним шляхом формування й розвитку когнітивно-діяльної сфери особистості майбутнього фахівця, яка виконує роль внутрішнього організатора пізнавального досвіду. Це підтверджується даними, які представлені на рис. 3.9. Так, в ЕГ після формульованого експерименту ми виявили 26,4% студентів з високим рівнем сформованості цього компонента (до експерименту таких було 14,4%), 41,2% – з достатнім (25,1% до експерименту), 19,3% – з середнім (34,3% до експерименту), 13,1% – з низьким (26,2% до експерименту).

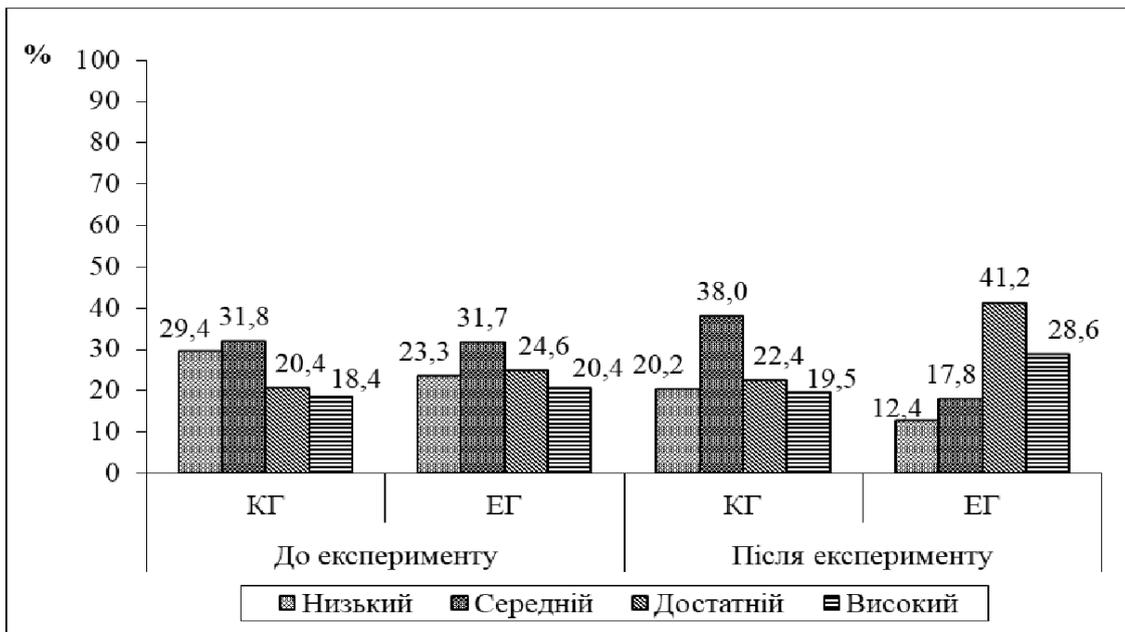


Рис. 3.8. Розподіли майбутніх учителів щодо застосування ними сучасних технологій в інклюзивній освіті» (%)

Таким чином, у студентів ЕГ на належному рівні сформовані знання, які дозволяють їм глибше бачити проблематику організації ІОС в сучасній ПШ, які є основою для використання різних стратегій, методів і засобів практичної реалізації навчання, виховання і соціалізації учнів з ООП.

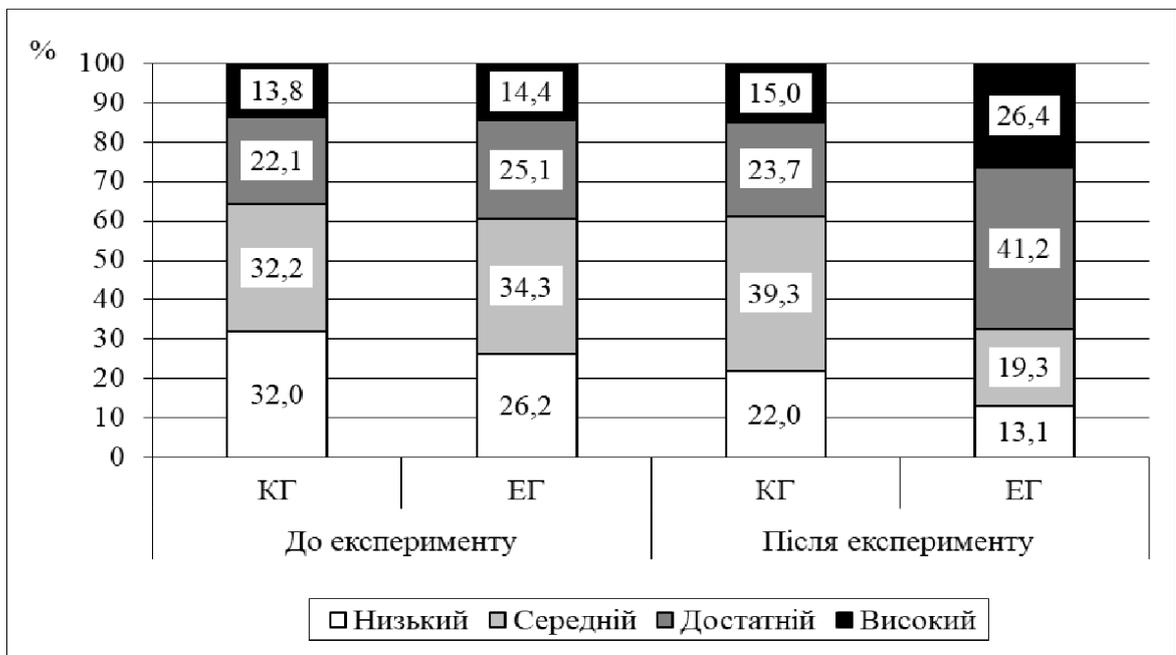


Рис. 3.9. Розподіли майбутніх учителів за рівнями сформованості когнітивно-діяльнісного компонента готовності до організації ІОС у сучасній ПШ (%)

У КГ після формувального експерименту ми також зафіксували певну позитивну динаміку в розподілах майбутніх учителів за рівнями сформованості в них когнітивно-діяльнісного компонента готовності до організації ІОС в сучасній ПШ: на 10,0% зменшилося число студентів з низьким рівнем сформованості цього компонента, на 7,1% зросло число студентів з середнім рівнем, є незначне зростання (в межах 2%) кількості осіб, у яких був виявлений достатній і високий рівень сформованості цього компонента. Проте, як бачимо, ця динаміка є невисокою, що говорить про те, що традиційні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів не забезпечують належного рівня формування в нього знань та умінь щодо специфічних аспектів організації ІОС в сучасній ПШ.

3.2.3. Дослідження готовності майбутніх учителів до організації ІОС у ПШ (безбар'єрно-комунікативний компонент)

У структурі готовності майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ ми передбачили безбар'єрно-комунікативний компонент, реалізація якого уможливорює формування у здобувачів освіти необхідних компетентностей для ефективної взаємодії з учнями в класі з інклюзивним навчанням, їхніми батьками, фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу та опанування шляхів створення безбар'єрного освітнього середовища в НУШ. Досліджуючи на етапі констатувального експерименту стан сформованості в студентів здатності налагоджувати ефективну взаємодію з учнями чи батьками щодо питань інклюзії, виявлено, що в більшості з них (66,9% в КГ та 60,8% в ЕГ) вона сформована на низькому і середньому рівнях, високий рівень – у 9,5% студентів КГ та 12,9% в ЕГ (табл. 3.7). Безумовно, такий стан не дасть змоги вчителю налагодити ефективну взаємодію з учнями і, відповідно, не дасть змогу забезпечити дітям з ООП оптимальні умови для успішного навчання, розвитку та соціалізації. Тому, в процесі формувального експерименту ми приділяли увагу формуванню в студентів умінь та навичок застосування сучасних практик взаємодії з учнем з ООП.

Таблиця 3.7

Розподіли майбутніх учителів за показниками комунікативного критерію
(«Взаємодія з учнями в класі з інклюзивним навчанням»)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Здатність налагоджувати ефективну взаємодію з учнями</i>				
Низький	23,4	27,0	19,4	10,8
Середній	43,5	33,8	41,4	18,1
Достатній	23,6	26,3	26,4	39,6
Високий	9,5	12,9	12,8	31,5
<i>Вміння розв'язувати конфліктні ситуації</i>				
Низький	27,4	29,3	23,6	11,7
Середній	41,5	39,5	39,5	19,8
Достатній	21,7	18,7	24,3	36,0
Високий	9,4	12,5	12,6	32,5
<i>Володіння навичками ефективного спілкування з дітьми з ООП</i>				
Низький	34,5	31,0	28,9	11,2
Середній	38,8	34,9	36,9	17,5
Достатній	18,5	21,1	20,7	38,1
Високий	8,2	13,0	13,5	33,2
<i>Готовність до використання методів невербальної комунікації</i>				
Низький	29,8	34,7	24,9	12,9
Середній	29,0	32,6	27,6	16,3
Достатній	25,5	20,1	28,6	38,2
Високий	15,7	12,6	18,9	32,6
<i>Способи реагування на емоційні прояви учнів з ООП</i>				
Низький	34,4	33,5	28,8	13,4
Середній	32,5	32,8	30,9	15,7

Продовження таблиці 3.7

Достатній	19,9	19,8	22,6	39,0
Високий	13,2	13,9	17,7	31,9

За результатами цієї роботи в ЕГ зросло число студентів, які здатні на високому (+18,6%) та достатньому (+13,3%) рівнях застосовувати правильну термінологію, відповідати на запитання, створювати ситуації для спілкування та взаємодії дітей одне з одним, заохочувати і мотивувати учнів і одне одного, вчити дітей коментувати результат діяльності іншої людини тощо (таких студентів станом на кінець експерименту було 71,1%). Відповідно зменшилася кількість тих, у яких ці навички сформовані на середньому і низькому рівнях – 28,9% (до експерименту таких було 60,8%). В КГ, де не проводилася відповідна цілеспрямована робота, станом на кінець формульованого експерименту залишалося 60,8% з низьким (-4,0%) та середнім (-2,1%) рівнями сформованості цієї здатності, в межах 3% зросли частки студентів з достатнім і високим рівнями.

На етапі констатувального експерименту в КГ було виявлено 27,4% студентів (в ЕГ – 29,3%), які вказали, що не вміють продуктивно розв'язувати конфліктні ситуації, ще 41,5% (КГ) та 39,5% (ЕГ) – вміють це робити на базовому рівні. Інші 21,7% (КГ) та 18,7% (ЕГ) володіють такими вміннями частково і тільки невелика частина (9,4% в КГ і 12,5% в ЕГ) студентів зазначили, що повністю вміють розв'язувати конфліктні ситуації, які можуть виникати в процесі навчання (табл. 3.7). Такий стан сформованості цих умінь безумовно перешкоджатиме успішній взаємодії вчителя з учнями в класі з інклюзивним навчанням.

Беручи до уваги наявний рівень сформованості у майбутніх учителів навичок запобігання та розв'язування конфліктних ситуацій, нами було розроблено комплекс заходів, спрямованих на їх покращення. Впровадження цієї системи дозволило значно підвищити рівень відповідних умінь: в ЕГ спостерігалися суттєві позитивні зміни (якщо до формульованого експерименту 68,8% студентів мали низький або середній рівень сформованості таких навичок, то після його проведення 68,5% респондентів відзначили у себе достатній або високий рівень

відповідних умінь), лише 11,7% майбутніх учителів зазначили, що не володіють навичками розв'язання конфліктних ситуацій, які можуть виникати під час навчання дітей з ООП. Натомість у КГ після проведення формувального експерименту суттєвих змін не відбулося. Значна частка студентів (60,8%) залишилася на рівні або повної відсутності вмінь розв'язувати конфліктні ситуації, або ж володіння ними лише на базовому рівні (табл. 3.7). Це свідчить про те, що традиційні освітні програми не забезпечують достатнього рівня підготовки майбутніх учителів до ефективного вирішення конфліктних ситуацій в ІОС, тому існує потреба в розширенні практико-орієнтованих методик навчання.

Важливим аспектом успішного навчання учнів з ООП в ПШ слугує ефективне спілкування з урахуванням особливості розвитку та специфіку порушень, щоб сприяти розвитку дитини, формувати в неї відчуття успіху та впевненості в ІОС. На етапі констатувального експерименту ми проаналізували рівень сформованості у майбутніх учителів навичок ефективної взаємодії з дітьми з ООП (наприклад, з порушеннями слуху, зору, мовлення, розладами аутистичного спектру тощо). Виявлено, що більшість студентів (73,3% у КГ та 65,9% в ЕГ) або не володіють такими навичками, або потребують додаткового навчання. З огляду на це, у рамках формувального експерименту здобувачам ЕГ було запропоновано цикл практичних занять, на яких вони моделювали комунікативні ситуації, застосовували різні методи підтримки та знайомилися з ефективними стратегіями інтеракції з дітьми з ООП. Такий підхід сприяв поглибленню їхніх знань і формуванню практичних умінь, необхідних для роботи в ІОС.

У результаті станом на кінець формувального експерименту в ЕГ значно зросла (на 20,2%) кількість студентів, які володіють навичками спілкування з дітьми з ООП на високому рівні (загалом частка таких студентів складає 33,2%). В КГ ми зафіксували невелике зростання (на 5,3%) частки таких студентів, яка складає 13,5%. На 17,0% в ЕГ зросла кількість майбутніх учителів з достатнім рівнем сформованості цих навичок (в КГ – на 2,2%) і частка їх складає 38,1% (в КГ – 20,7%). Станом на кінець формувального експерименту в КГ залишилася досить велика частина (65,8%) тих, котрі зазначили, що потребують додаткового вивчення

питань організації ефективного спілкування з дітьми з ООП, або ж не володіють такими навичками. В ЕГ їхня частка більш ніж у половину менша і складає 28,7% (табл. 3.7). Таким чином, на основі даних, які ми отримали в процесі формувального експерименту можемо стверджувати, що лише вивчення майбутніми вчителями специфічних прийомів методів і форм, які ґрунтуються на врахуванні особливостей розвитку та потреб дітей з ООП, не дозволяє сформувати належний рівень навичок ефективної педагогічної комунікації. Значною мірою це залежить від готовності вчителя до використання методів невербальної взаємодії (жестів, міміки, зорового контакту) для підтримки взаємодії з учнями, які мають труднощі в спілкуванні. Дитина з ООП не завжди може спілкуватися за вербально, мати порушення в розумінні мовлення, і потрібно застосовувати додаткові чи альтернативні способи комунікації. Тому в процесі формувального експерименту ми організували вивчення студентами ЕГ елементів української жестової мови, типів невербальних сигналів, які може подавати дитина з ООП, можливих значень її жестів, рухів голови та постави, зорового контакту та міміки як невербального спілкування. Це було обумовлено тим, що до експерименту більшість студентів КГ (58,8%) та ЕГ (67,3%) мали лише загальне уявлення про методи невербальної комунікації, не готові були використовувати їх на практиці, або ж зовсім не знали таких методів (табл. 3.7). Це дало досить позитивні результати, оскільки станом на кінець формувального експерименту 32,6% студентів ЕГ зазначили, що готові до використання методів невербальної комунікації для підтримки взаємодії з учнями, які мають труднощі в спілкуванні і зможуть регулярно їх упроваджувати в освітньому процесі (в КГ таких студентів виявилось 18,9%). Більшою в ЕГ також є частка майбутніх учителів 38,2% (в КГ – 28,6%), які показали достатній рівень готовності до використання методів невербальної комунікації. Після формувального експерименту в ЕГ виявилось невелике число (12,9%) студентів, які не готові до використання цих методів у взаємодії з учнями, які мають труднощі в спілкуванні, в КГ таких було вдвічі більше – 24,9%. Такі дані засвідчують про потребу внесення коректив у типові освітні програми підготовки вчителя ПШ в

контексті формування готовності до використання методів невербальної комунікації у роботі в інклюзивному класі.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що у дітей з ООП спостерігаються порушення емоційного розвитку, що виражається у нестабільності емоцій, труднощах у розпізнаванні та вербалізації власних почуттів, підвищеній тривожності, і це ускладнює комунікацію з оточенням. Тому учителям необхідно володіти ефективними стратегіями регуляції поведінки та вміннями правильно реагувати на різні дитячі емоційні прояви. У ході дослідницько-експериментальної роботи на етапі констатувального експерименту було встановлено, що значна частина студентів КГ (66,9%) та ЕГ (66,3%) відчують труднощі у виборі методів реагування на емоційні прояви дітей з ООП та часто не знають, як правильно діяти в таких ситуаціях (табл. 3.7).

З метою усунення цих труднощів студентам ЕГ було запропоновано методичні прийоми та техніки запобігання чи втручання при негативній поведінці учня, зокрема: уважність і збереження спокою при незначних проявах агресії, ігнорування небажаних реакцій, вираження розуміння почуттів дитини, перенаправлення уваги, залучення до іншої діяльності, позитивне підкріплення поведінки тощо. Такий підхід сприяв формуванню у студентів навичок ефективного реагування на емоційні прояви учнів з ООП, розвитку їхньої психологічної стійкості в ІОС. В результаті в ЕГ значно підвищилась кількість опитаних, які у випадках виявів дитиною з ООП негативних емоцій реагують, використовуючи спеціальні техніки – 31,9% (до експерименту таких студентів було 13,9%). На 20,1% в ЕГ зменшилася частка студентів, які не знають правильно реагувати на такі прояви, менше на 17,1% стало тих, які відчують у цьому певні труднощі. В КГ, де не використовувалися запропоновані нами підходи, відбулися незначні зміни в розподілах студентів за рівнями володіння ними прийомами й техніками такого реагування (табл. 3.7), що засвідчує ефективність запропонованих нами методів роботи.

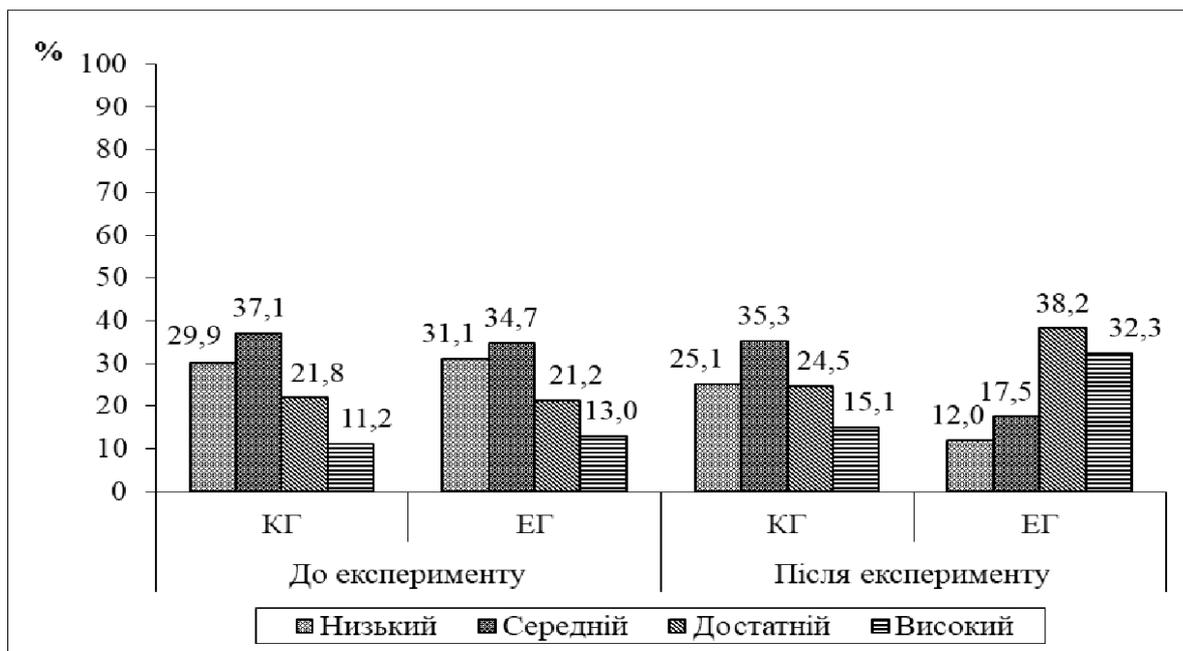


Рис. 3.10 Розподіли майбутніх учителів за комунікативним критерієм («Взаємодія з учнями в класі з інклюзивним навчанням», %)

Узагальнення даних, які ми отримали за окремими показниками в цілому за комунікативним критерієм в частині «Взаємодія з учнями в класі з інклюзивним навчанням» показало, що станом на кінець формувального експерименту в ЕГ частка студентів з високим рівнем такої підготовки складає 32,3% (до експерименту таких було 15,1%), з достатнім – 38,2% (до експерименту – 24,5%), практично вдвічі зменшилося з низьким і середнім рівнями. В КГ зміни в розподілах дуже незначні (рис. 3.10).

При вивченні стану підготовки майбутніх вчителів до взаємодії з батьками дітей з ООП ми виявили, що переважна більшість (68,7% в КГ та 73,0% в ЕГ) учасників дослідження на етапі констатувального експерименту ще не мали такого досвіду, але готові його набувати (33,6% в КГ та 38,6% в ЕГ), ще 35,1% студентів у КГ та 34,4% в ЕГ – не мають такого досвіду, відчувають невпевненість і страх перед такою взаємодією. Тільки 12,8% студентів в КГ та 14,0% в ЕГ зазначили, що часто взаємодіють з батьками дітей цієї категорії (табл. 3.8). Безумовно, такий стан не дасть змоги забезпечити успішний розвиток дитини з ООП, бо без тісного та систематичного зв'язку з батьками неможливо досягти належного результату в цьому процесі. Тому під час експерименту здобувачі освіти ЕГ вивчали способи

встановлення контакту і створення партнерських відносин з батьками дітей з ООП, взаємодії та обміну досвідом та інформацією з батьками стосовно навчання, залучення їх до участі в розробці ІПР та ІНП дитини, в освітній процес загалом, зокрема в позакласні заходи. Після цього, під час проходження педагогічної практики, студенти мали можливість їх практично застосувати. Це дало свої результати: станом на кінець формувального експерименту в ЕГ залишилося 13,8% студентів, які не мають досвіду комунікації з батьками дітей з ООП і відчувають невпевненість і страх перед такою комунікацією, 25,7% – ще не мають великого досвіду, але готові до комунікації з батьками, 27,0% – мають певний досвід, але вважають його недостатнім, 33,5% зазначили, що мають досвід комунікації з батьками дітей з ООП і часто взаємодіють з ними.

Таблиця 3.8

Розподіли майбутніх учителів за показниками комунікативного критерію
«Взаємодія з батьками дітей з ООП»

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Досвід комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами</i>				
Низький	35,1	34,4	29,4	13,8
Середній	33,6	38,6	33,2	25,7
Достатній	20,8	14,1	23,3	27,0
Високий	10,5	12,9	14,1	33,5
<i>Знання методики організації зустрічей та консультацій з батьками, щоб спільно підтримувати навчання та розвиток дитини</i>				
Низький	36,3	34,2	30,2	10,1
Середній	26,4	31,1	25,1	15,6
Достатній	24,5	20,7	27,5	39,3
Високий	12,8	14,0	17,2	35,0

В КГ ситуація після формувального експерименту ситуація кардинально не змінилася: частка студентів ще не мали досвіду комунікації з батьками дітей з ООП, але готові його набувати, які відчувають невпевненість і страх перед такою взаємодією зменшилася на 6,1%, але залишилася досить великою – 62,6% (табл. 3.8). Виходячи з цього, на нашу думку, потрібно вносити корективи в типові ОП підготовки вчителів початкових класів для підвищення їхнього досвіду комунікації з батьками дітей з ООП.

У процесі взаємодії педагога з батьками дітей з ООП використовуються різноманітні форми організації спільної діяльності та комунікації, мета яких – налагодження взаємодії, підвищення педагогічної культури батьків, сприяння адаптації та інтеграції учнів у соціум. Тому в процесі експериментально-дослідницької роботи застосовано деякі методи щодо проведення зустрічей і консультацій з батьками, щоб разом підтримувати розвитковий процес дитини з ООП. Така робота дала позитивні результати, адже в ЕГ після формувального експерименту 35,0% майбутніх учителів зазначили, що знають, як правильно організовувати зустрічі й консультації з батьками дітей з ООП і можуть проводити їх (до експерименту таких студентів було 14,0%), ще 39,3% мають загальні уявлення про методику такої роботи. Незначна кількість опитаних ЕГ (15,6%) мають загальне уявлення про ці форми роботи (до формувального експерименту таких студентів було 31,1%), ще 10,1% – не знають методики проведення зустрічей і консультацій з батьками (до експерименту – 34,4%). У КГ після формувального експерименту ситуація істотно не змінилася: ми зафіксували незначні зміни у розподілах, проте частка студентів з низьким і середнім рівнями знань у цьому аспекті залишилася досить великою – 55,3% (табл. 3.8).

Зафіксовані тенденції змін у розподілах студентів КГ і ЕГ за окремими показниками виявлено і після узагальнення даних за комунікативним критерієм у частині «Взаємодія з батьками дітей з ООП» у цілому (рис. 3.11).

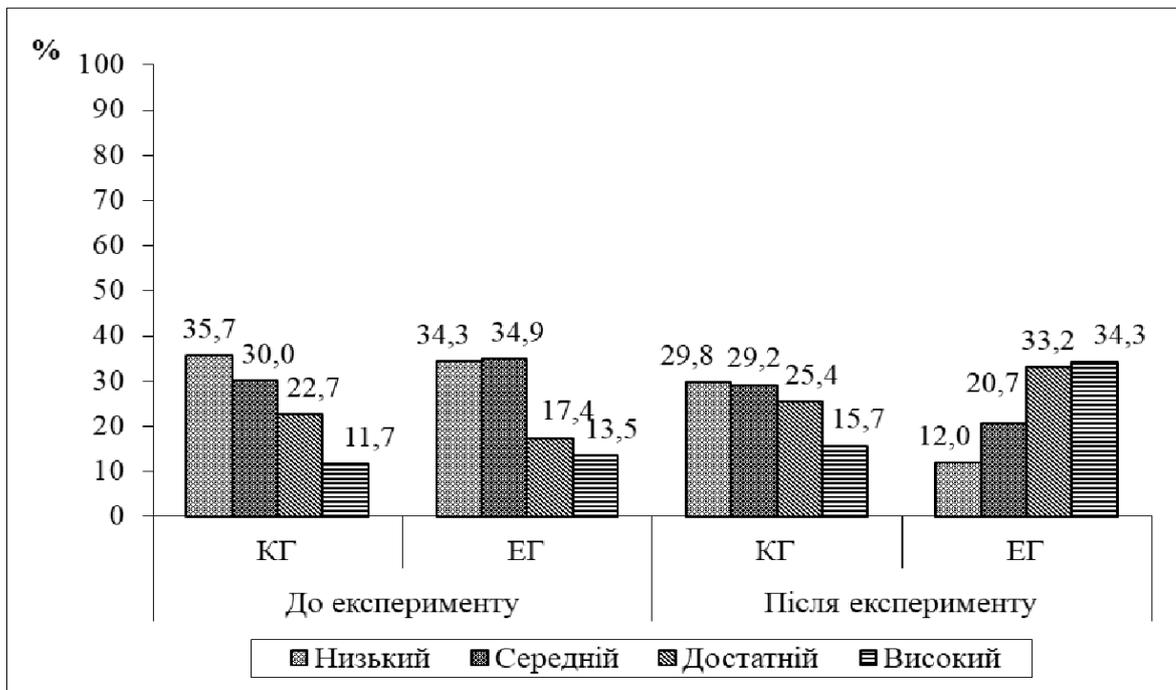


Рис. 3.11 Розподіли майбутніх учителів за комунікативним критерієм «Взаємодія з батьками дітей з ООП» (%)

Отже, можемо стверджувати, що існуючі на сьогодні підходи у підготовці майбутніх учителів не забезпечують формування в них належного рівня готовності до взаємодії з батьками дітей з ООП (в КГ переважають студенти з низьким та середнім рівнями цієї готовності – 59,0%, частка студентів з достатнім і високим рівнями складає 41,1%). Запропоновані підходи дозволяють частково підвищити рівень цієї готовності (в ЕГ переважають студенти з достатнім і високим рівнями – 67,4%, з низьким та середнім рівнями складає 32,6%), а, отже, забезпечити більш оптимальні умови для розвитку дітей з ООП.

Наступні питання, що були предметом дослідження, це взаємодія вчителя з командою психолого-педагогічного супроводу. В цьому контексті, по-перше, в більшості студентів не сформована готовність співпрацювати з іншими фахівцями (спеціальними педагогами, психологами, логопедами, реабілітологами) для створення ефективного ІОС (таких на етапі констатувального експерименту ми виявили 32,7% в КГ та 32,5% в ЕГ). Також значна частина студентів (29,8% в КГ та 29,0% в ЕГ) зазначили, що не мають досвіду такої співпраці. Лише 10,4% майбутніх учителів готові і активно співпрацюють з КППС, решта студентів – 27,1% в КГ та

28,1% в ЕГ, готові до такої співпраці, якщо буде необхідність (табл. 3.9). По-друге, ми з'ясували, що в багатьох опитаних в КГ та ЕГ на етапі когнітивного експерименту не сформоване адекватне ставлення щодо командної роботи в інклюзивному класі, зокрема взаємодії з асистентом учителя: 24,4% студентів в КГ та 19,2% в ЕГ нейтрально ставляться до такої взаємодії, 33,8% – мають певні сумніви щодо доцільності такої роботи, 30,5% в КГ та 35,2% в ЕГ не бачать необхідності в організації та практичній реалізації такої взаємодії.

Таблиця 3.9

Розподіли майбутніх учителів за показниками комунікативного критерію («Взаємодія з командою психолого-педагогічного супроводу»)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Готовність співпрацювати з іншими фахівцями (психологами, логопедами, корекційними педагогами) для створення ефективного інклюзивного середовища</i>				
Низький	32,7	32,5	27,4	13,0
Середній	29,8	29,0	28,4	19,8
Достатній	27,1	28,1	30,2	40,3
Високий	10,4	10,4	14,0	26,9
<i>Ставлення до командної роботи в інклюзивному класі (наприклад, у форматі спільного викладання з асистентом учителя)</i>				
Низький	30,5	35,2	25,5	14,1
Середній	33,8	33,8	32,2	18,7
Достатній	24,4	19,2	27,1	36,5
Високий	11,3	11,8	15,2	30,7

Безумовно, такий стан сформованості в майбутніх вчителів ставлення до командної роботи та готовності до співпраці з фахівцями КППС не дозволить їм у майбутньому успішно здійснювати навчання дітей з ООП, перетворить

перебування школярів даної категорії в ЗЗСО на формальну інклюзію. З огляду на це, в процесі формувального експерименту організували спеціальні заняття для студентів ЕГ, на яких вони вивчали основні принципи та завдання командного підходу в роботі з учнями з ООП, шляхи взаємодії вчителя з асистентом вчителя. Така робота дала позитивні результати: станом на кінець експерименту в ЕГ виявлено 26,9% студентів з високим рівнем готовності до співпраці з іншими фахівцями КППС (чисельність таких студентів у ЕГ зросла на 16,6%), 40,3% (+12,2%) – з достатнім рівнем, істотно зменшилося (на 19,5%) число тих, які не готові до такої співпраці та на 9,2% зменшилося число студентів з середнім рівнем такої готовності. У КГ після формувального експерименту зміни в розподілах студентів за рівнями їхньої готовності до співпраці з фахівцями КППС мають такий вигляд: 14,4% – високий рівень (зростання на 3,6%), 30,2% – достатній рівень (+3,1%), 28,4% – середній рівень (-1,4%), 27,4% – низький рівень (-5,3%) (табл. 3.9).

За результатами формувального експерименту відбулися також істотні зміни в ставленні студентів ЕГ до взаємодії з асистентом учителя з організації ІОС: на 36,2% зросла частка тих, які позитивно, або нейтрально ставляться до такої взаємодії, вважають її ефективним підходом (на кінець експерименту в ЕГ таких студентів було 67,2%), зменшилося на 21,1% число тих, які до експерименту не бачили необхідності у такій взаємодії. В КГ ці прирости складають відповідно 6,6% і 5,0% і частка студентів з низьким і середнім рівнями станом на кінець експерименту складала 57,7% (табл. 3.9).

Після узагальнення даних за окремими показниками в цілому за комунікативним критерієм – «Взаємодія з КППС» – бачимо, що проведена нами у процесі формувального експерименту робота була ефективною (рис. 3.12).

В ЕГ зросло число студентів з високим (на 17,7%) та достатнім (на 14,7%) рівнями сформованості готовності до взаємодії з командою фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід учнів з ООП. В цілому 67,2% студентів цієї групи готові на належному рівні брати участь у взаємоузгодженій комплексній діяльності команди фахівців і батьків дитини, яка спрямована на

створення необхідних умов, що сприяють розвитку її особистості, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній її адаптації, самореалізації та інтеграції в соціум. В КГ частка таких студентів складає 43,3%, решта виявилися або не готові до такої взаємодії, або не бачать у ній необхідності.

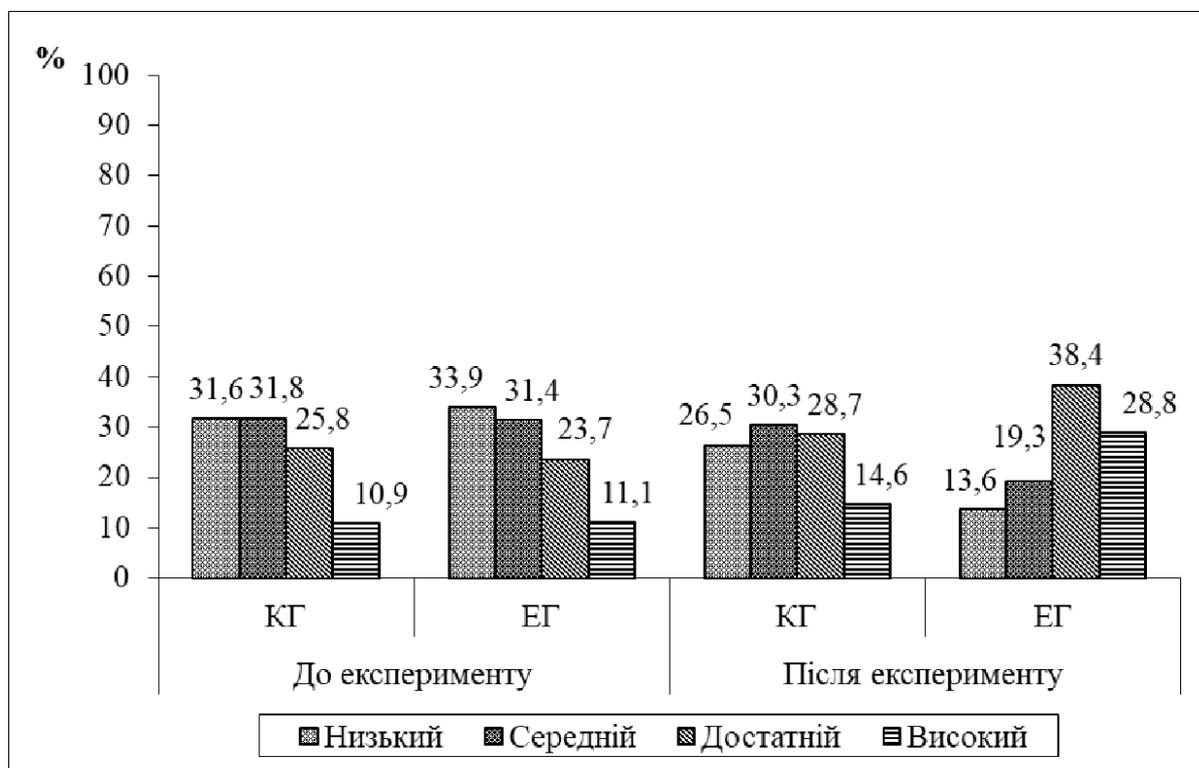


Рис. 3.12. Розподіли майбутніх учителів за комунікативним критерієм «Взаємодія з фахівцями КППС» (у %)

Для успішної реалізації інклюзивного навчання, в процесі якого максимально задовольняються потреби дітей з ООП, необхідно забезпечити доступність ІОС. Як показують результати нашого дослідження, багато майбутніх учителів мають фрагментарні знання щодо сутності та особливостей створення доступного середовища для дітей з ООП, часто розуміючи під такою доступністю тільки фізичну доступність до приміщень ЗЗСО. На етапі констатувального експерименту визначено, що як в КГ, так і в ЕГ значна частина студентів (60,6% в КГ та 66,4% в ЕГ) не знають, або знають лише частково як підвищити рівень доступності освітнього середовища для учнів з ООП, мають тільки загальне уявлення про шляхи такого підвищення 29,6% студентів КГ та 23,1% в ЕГ (табл. 3.10).

Розподіли майбутніх учителів за показниками комунікативного критерію
(«Створення безбар'єрного освітнього середовища»)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Знання шляхів підвищення рівня доступності навчального простору для учнів з ООП</i>				
Низький	31,3	35,0	26,2	14,0
Середній	29,3	31,4	27,4	15,7
Достатній	29,6	23,1	33,2	43,0
Високий	9,8	10,5	13,2	27,3
<i>Володіння навичками забезпечення інклюзивного середовища у цифровому просторі</i>				
Низький	30,6	37,4	25,6	15,0
Середній	38,8	36,8	36,9	18,4
Достатній	15,9	13,7	17,8	35,1
Високий	14,7	12,1	19,7	31,5
<i>Вміння адаптувати навчальні матеріали, щоб вони були зрозумілими для всіх учнів</i>				
Низький	28,8	38,7	24,4	15,5
Середній	44,2	37,6	42,5	14,0
Достатній	14,5	14,5	16,3	41,8
Високий	12,5	9,2	16,8	28,7
<i>Розуміння проблем щодо адаптації фізичного простору школи</i>				
Низький	29,3	30,9	24,5	11,9
Середній	26,6	29,8	25,3	14,9
Достатній	29,8	25,2	31,1	43,7
Високий	14,3	14,1	19,1	29,5

Як видно з даних, наведених у таблиці 3.10, в ЕГ відбулися суттєві якісні і кількісні зміни в розподілах майбутніх учителів за рівнями їхніх знань щодо шляхів підвищення рівня доступності навчального простору для дітей з ООП: на 21,0% зменшилася частка тих, які не володіють такими знаннями і станом на кінець формувального експерименту таких студентів залишилося 14,0% (в КГ –26,2%), тих, які знають лише частково такі шляхи – 15,7% (в КГ – 27,4%). Важливим є те, що реалізація розроблених нами підходів дала змогу добитися глибшого розуміння студентами ЕГ сутності поняття «доступності» освіти для учнів з різними потребами. 70,3% студентів ЕГ станом на кінець формувального експерименту стали під доступним навчальним середовищем розуміти не тільки створення соціальних умов, які забезпечують доступ у будівлю ЗЗСО і безперешкодне переміщення у ній, але й створення і використання спеціальних освітніх модифікованих програм, навчальних посібників і дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання, надання послуг асистента (помічника) і адаптованих методів навчання, які надають необхідну допомогу, створення толерантного й емоційно наповненого ІОС тощо. У КГ на кінець формувального експерименту ми зафіксували незначні зміни в розподілах (в межах 5%) студентів за їхніх знаннями шляхів підвищення рівня доступності навчального простору для учнів з різними потребами.

Вивчаючи стан готовності майбутніх учителів до використання спеціальних цифрових ресурсів у організації інклюзивного навчання, виявлено, що цей стан не відповідає умовам ефективної реалізації такого навчання, тому провели відповідну роботу щодо підвищення рівня сформованості цієї готовності в студентів. Вона, в цілому, була успішною, проте ми виявили певну, недостатню сформованість навичок практичного використання студентами спеціалізованого програмного забезпечення (табл. 3.6). Тому було прийнято рішення внести деякі зміни у розроблену модель підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ, які були спрямовані на формування в них навичок використання цифрових інструментів як засобів альтернативної та додаткової комунікації в навчанні учнів із ООП. Основна увага приділялася оволодінню студентами навичок роботи з

вітчизняним мобільним додатком «Digital Inclusion» («Цифрова інклюзія»), вони також знайомилися з можливостями Google Docs Voice Typing (безкоштовна онлайн-програма), Google Windows Speech Recognition (додаток у Windows), які дозволяють користувачам перетворювати мовлення на текст. Це дозволило підвищити рівень сформованості в студентів ЕГ навичок використання спеціалізованого програмного забезпечення в навчанні дітей з ООП. Після формульованого експерименту в ЕГ зросло до 66,6% число майбутніх учителів, які мають базові знання і застосовують цифрові інструменти у навчанні учнів із ООП (до експерименту таких було 25,8%), на 18,4% та 22,4% зменшилася кількість здобувачів відповідно із середнім і низьким рівнями сформованості таких навичок. У КГ після формульованого експерименту ситуація дещо інша: зменшилася (на 6,9%), проте залишається досить великою (62,5%), частка студентів з низьким та середнім рівнями сформованості таких навичок, тільки 19,7% зазначили, що застосовують спеціалізоване програмне забезпечення в навчанні дітей з ООП (до експерименту таких студентів було 14,7%) (див. табл. 3.10).

Як ми вже зазначали вище, створення безбар'єрного освітнього середовища передбачає створення умов для реалізації педагогічної складової доступності ІОС, зокрема вмінь адаптувати дидактичні матеріали, щоб вони були зрозумілими для всіх учнів. Проведена нами у процесі формульованого експерименту робота дала змогу підвищити рівень знань майбутніми вчителями методики складання адаптованих завдань для учнів з ООП в ПШ (табл. 3.6). Для підвищення рівня практичної підготовки майбутніх вчителів ми провели для студентів ЕГ низку семінарів-практикумів, під час яких вони опановували різні методи і способи адаптації дидактичних матеріалів відповідно до індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей з ООП. Ця робота дала позитивні результати, оскільки після експерименту в ЕГ частка студентів з високим рівнем сформованості вмінь такої адаптації склала 28,7% (до експерименту таких студентів було 9,2%), достатнім – 41,8% (14,5% до експерименту), зменшилося (на 23,6%) число студентів мають загальне уявлення про адаптацію навчальних матеріалів, але не впевнені, що роблять це правильно (таких залишилося 14,0%) та на (23,2%) тих, які

не знають, як це робити (табл. 3.10). На нашу думку, наведені дані переконливо підтверджують ефективність розроблених та реалізованих нами підходів до підвищення в майбутніх вчителів рівня сформованості вмій адаптації навчальних матеріалів відповідно до індивідуальних ООП учнів. На основі даних, представлених у таблиці 3.10 можемо також стверджувати, що в умовах професійної підготовки майбутніх учителів за типовими ОП не забезпечується формування в них належного рівні вмій адаптувати дидактичні матеріали, щоб вони були зрозумілими для всіх учнів. Адже в КГ станом на кінець формувального експерименту більшість (66,9%) складають студенти, які мають загальне уявлення про шляхи підвищення доступності навчальних матеріалів для дітей з ООП, не впевнені, що роблять це правильно, або ж взагалі не знають, як це робити.

Важливою складовою ІОС є фізична безбар'єрність, тому вчитель, який здійснюватиме інклюзивне навчання, повинен знати вимоги та норми щодо забезпечення доступності фізичного простору школи до потреб учнів з ООП. На етапі констатувального експерименту ми виявили, що 29,8% студентів в КГ та 25,2% в ЕГ вважають, що зазвичай школи є доступними, але не за всіма критеріями. Значна кількість опитаних (55,9% в КГ та 60,7% в ЕГ) дуже часто не звертають особливої уваги на доступність фізичного простору ЗЗСО, часто не помічають, або ж не помічають зовсім проблем щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП. Лише 14,3% (КГ) та 14,1% (ЕГ) продемонстрували високий рівень розуміння міри розв'язання проблем, щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП і зазначили, що фізичний простір ЗЗСО часто не є доступним для дітей з ООП (у більшості випадків школи обладнані пандусами, проте кольорове маркування сходів, стін, освітлення, усунення порогів, акустика в класі не забезпечується) (табл. 3.10).

Для покращення стану розуміння майбутніми вчителями проблем, щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП, ми в процесі формувального експерименту організували вивчення студентами ЕГ основних елементів архітектурної доступності освітнього середовища з наведенням окремих технічних параметрів, що характеризують заходи доступності як безпечні,

критеріїв оцінки доступності освітнього середовища для потреб учнів з ООП. Це дало змогу підвищити рівень розуміння ними міри доступності фізичного простору ЗЗСО для дітей цієї категорії: після формувального експерименту в ЕГ до 29,5% (+15,4%) зростає частка майбутніх учителів з високим рівнем розуміння міри розв'язання проблем, щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП, до 43,7% (+18,5%) – з достатнім рівнем. Вдвічі (до 14,9%) зменшилося число студентів, які часто не помічають проблем щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП, тільки 11,9% студентів в ЕГ не помічають цих проблем зовсім.

У КГ після формувального експерименту зміни в розподілах майбутніх учителів за рівнями розуміння ними проблем, щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП дуже незначні: неістотно, на 4,8% та 1,3% зросло число студентів відповідно з високим та достатнім рівнями розуміння цих проблем та відповідно зменшилися частки тих, у яких був виявлений низький і середній рівень (станом на кінець формувального експерименту частка таких студентів в КГ складає 49,8%, тоді як в ЕГ – 26,8%). З огляду на результати проведеного вище аналізу, можемо обґрунтовано стверджувати, що запропоновані нами підходи дозволяють підвищити рівень розуміння майбутніми вчителями проблем, щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП.

Підсумовуючи результати аналізу змін, які відбулися за комунікативним критерієм «Створення безбар'єрного освітнього середовища» можемо сказати, що в КГ ці зміни досить незначні: станом на кінець формувального експерименту на 4,8% зменшилося число студентів з низьким, на 1,7% – з середнім, на 2,2% – з достатнім та на 4,4% – з високим рівнями розуміння суті такого середовища, проблем, які виникають у процесі його створення, шляхів їх розв'язання. Більшість в КГ складають студенти з низьким та середнім рівнями – 58,2%. (рис. 3.13).

Отже, спорадичне вивчення окремих питань створення такого середовища під час опанування майбутніми вчителями змісту психолого-педагогічних дисциплін та при проходженні педагогічної практики не дає змоги забезпечити належний рівень їхньої підготовки до інклюзивного навчання в контексті

створення ІОС в ЗЗСО. Розроблені ж та апробовані нами підходи дозволяють досить ефективно розв'язати цю проблему.

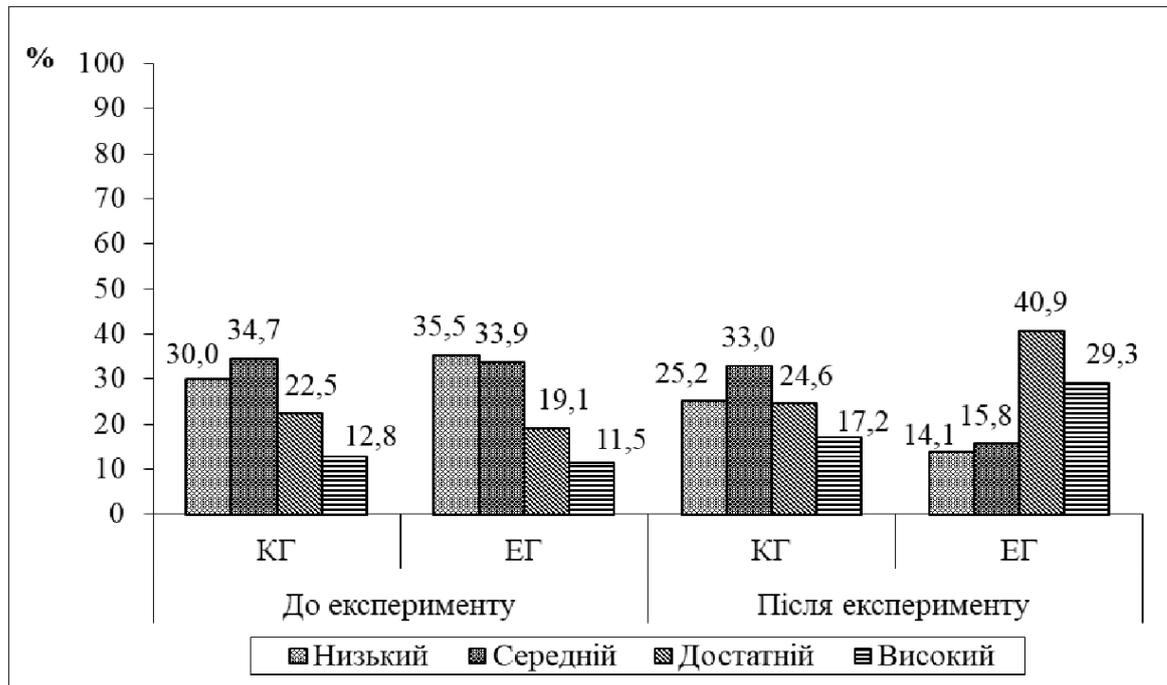


Рис. 3.13 Розподіли майбутніх учителів за комунікативним критерієм (Створення безбар'єрного освітнього середовища», у %)

Як видно з рис. 3.13 після формувального експерименту в ЕГ на 17,8% зросло число студентів з високим, на 21,8% – з достатнім рівнями розуміння суті такого середовища, проблем, які виникають у процесі його створення, шляхів їх розв'язання. У цілому таких студентів в ЕГ на кінець експерименту було 70,2% (до експерименту – 30,6%). Частки студентів з низьким та середнім рівнями складають 14,1% і 15,8 відповідно.

Узагальнення даних, які були отримані за окремими критеріями дало змогу виявити загальну картину з формування в майбутніх вчителів початкових класів безбар'єрно-комунікативного компонента їхньої готовності до організації ІОС в сучасній початковій школі. Результати цього узагальнення подаємо на рис. 3.14. На основі цих даних маємо підстави стверджувати, що в ЕГ за результатами формувального експерименту відбулися суттєві кількісні та якісні зміни в розподілах майбутніх учителів за рівнями сформованості даного компонента: в

переважної більшості з них (68,8%) цей компонент сформований на високому і достатньому рівнях (до експерименту таких студентів було 32,6%).

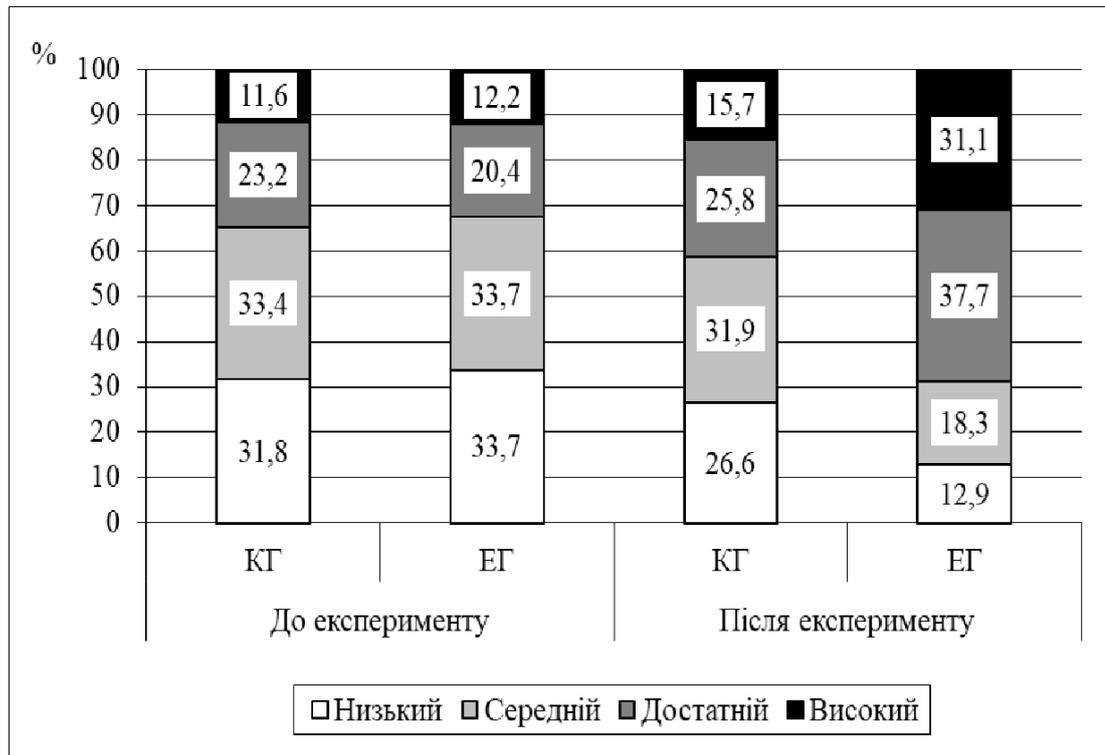


Рис. 3.14 Розподіли майбутніх учителів за рівнями сформованості в них безбар'єрно-комунікативного компонента готовності до організації ІОС (у %)

Істотно зменшилася (на 20,8%) частка студентів із низьким рівнем сформованості безбар'єрно-комунікативного компонента і частка цих студентів складає 12,9%, решту 18,3% складають майбутні вчителі з середнім рівнем сформованості цього компонента готовності. Як видно з рисунка 3.13 в КГ після формувального експерименту на 5,2% зменшилося число студентів з низьким рівнем сформованості безбар'єрно-комунікативного компонента, на 1,5% – з середнім, відповідно на 2,6% та 4,1% зросло число студентів з достатнім та високим рівнями. У більшості студентів КГ (58,5%) був виявлений низький та середній рівень сформованості цього компонента. Частки студентів КГ з достатнім і високим рівнями складають 25,8% та 15,7% відповідно.

Отже, за результатами формувального експерименту можемо констатувати про підвищення рівня сформованості у студентів безбар'єрно-комунікативного компонента готовності до організації ІОС в сучасній ПШ. Це виявляється в

наявності сформованих переважно на високому й достатньому рівнях системних знань і практичних умінь щодо пошуку шляхів розв'язання основних проблем із забезпечення фізичної, інформаційної, цифрової безбар'єрності щодо дітей з ООП, розвитку в них системи внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у ситуаціях міжособистісної взаємодії з дітьми з ООП тощо.

3.2.4. Вивчення стану сформованості в майбутніх учителів початкової школи оцінно-рефлексивного компонента готовності до організації ІОС

Ефективність педагогічної діяльності вчителя здійснювати інклюзивне навчання дітей з ООП в умовах ІОС значною мірою залежить від сформованої в нього на належному рівні здатності до самоаналізу, самооцінки результатів власної взаємодії з дітьми і батьками, саморегуляції та самоконтролю своєї поведінки. В першу чергу це виявляється в його здатності до аналізу власної готовності працювати в умовах інклюзії. На етапі констатувального експерименту ми виявили, що переважна більшість студентів КГ та ЕГ (68,9% в КГ та 74,3% в ЕГ) не усвідомлюють важливості такого постійного аналізу, оскільки здебільшого не замислююся про це і не піддають аналізу власні дії, їх ефективність. Тих, які регулярно аналізують свою діяльність і вдосконалюють свої навички, ми виявили надзвичайно малу кількість – 10,0% в КГ та 7,2% (табл. 3.11). Тому на етапі формуального експерименту значну увагу приділено питанням формування в студентів здатності аналізувати інформацію щодо своєї готовності працювати в інклюзивному класі, робити висновки. За результатами формуального експерименту маємо відзначити, що в КГ не відбулося істотних змін у розподілах студентів за рівнями сформованості в них здатності до аналізу власної готовності працювати в умовах ІОС: на 5,5% зменшилася частка студентів з низьким, на 4,1% – з середнім, зросли на 6,6% і 3,0% частки студентів відповідно з достатнім та високим рівнями сформованості цієї здатності. Частка майбутніх учителів в КГ з достатнім і високим рівнями складає 40,7% (з них з високим рівнем – 13,0%), з низьким і середнім – 59,3% (з них 22,0%).

Таблиця 3.11

Розподіли майбутніх учителів за показниками рефлексивного критерію
(«Рефлексія педагогічного досвіду та самовдосконалення»)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Здатність до аналізу власної готовності працювати в умовах інклюзії</i>				
Низький	27,5	29,5	22,0	11,8
Середній	41,4	44,8	37,3	31,3
Достатній	21,1	18,5	27,7	38,9
Високий	10,0	7,2	13,0	18,0
<i>Готовність до систематичного професійного розвитку в сфері інклюзивної освіти</i>				
Низький	36,9	29,8	29,5	11,9
Середній	31,3	38,1	28,4	26,7
Достатній	20,4	23,2	27,3	39,1
Високий	11,4	8,9	14,8	22,3

Продовження Таблиці 3.11

<i>Готовність до роботи в інклюзивному класі</i>				
Низький	37,2	34,4	31,6	13,8
Середній	41,7	45,5	39,4	31,9
Достатній	15,4	15,7	21,6	34,8
Високий	5,7	4,4	7,4	19,5
<i>Готовність до регулярного аналізу своєї роботи з учнями та її корекції для підвищення ефективності навчання в ІОС</i>				
Низький	38,9	33,8	31,1	13,5
Середній	30,5	35,3	27,5	24,1
Достатній	17,1	19,0	23,8	39,9
Високий	13,5	11,9	17,6	22,5

Продовження таблиці 3.11

<i>Осмислення власної професійної діяльності та пошук можливостей для її вдосконалення</i>				
Низький	31,4	37,2	25,1	14,9
Середній	33,3	31,7	30,0	18,3
Достатній	25,1	21,2	31,6	42,0
Високий	10,2	9,9	13,3	24,8
<i>Знання сучасних методик оцінювання ефективності своєї роботи в ІОС</i>				
Низький	34,5	36,1	27,6	14,4
Середній	40,6	42,2	36,5	29,5
Достатній	16,6	16,8	23,2	35,3
Високий	8,3	4,9	12,7	20,8
<i>Готовність отримувати конструктивний зворотний зв'язок від колег і керівництва щодо роботи в інклюзивному класі</i>				
Низький	35,1	38,6	28,1	15,4
Середній	34,7	32,5	31,2	22,8
Достатній	18,9	14,0	26,0	35,1
Високий	11,3	14,9	14,7	26,7

В ЕГ зросла (на 20,4% та 10,8%) кількість студентів (до 38,9% та 18,0%) з достатнім і високим рівнями сформованості здатності аналізувати свою готовність працювати в умовах інклюзивного класу, які іноді або регулярно аналізують цю готовність, здатні до розбиття складної задачі або явища, які їм приходится розв'язувати в процесі інклюзивного навчання, на окремі елементи для детальнішого розуміння кожного з них, уміють оцінювати інформацію на предмет її достовірності та відповідності реальності. Тих, які не аналізують свою готовність до роботи в умовах інклюзії в ЕГ станом на кінець формульованого експерименту залишилася невелика кількість – 11,8%. Потрібно однак зазначити, що в ЕГ на кінець експерименту чисельною є частка студентів (31,3%), які здебільшого не замислюються над аналізом власної готовності працювати в умовах інклюзії. На

нашу думку, це вимагає додаткової роботи, щодо пошуку шляхів щодо підвищення ефективності формування у майбутніх педагогів здатності до аналізу власної готовності працювати в інклюзивному класі.

Упровадження у процес підготовки педагогів розробленої структурно-функціональної моделі дає змогу підвищити рівень їхньої готовності до систематичного професійного розвитку в сфері ІН. Якщо на етапі констатувального експерименту в КГ та ЕГ переважали студенти, які не впевнені, чи це їм потрібно (31,3% в КГ та 38,1% в ЕГ), або не готові розвиватися в цій сфері (36,9% в КГ та 29,8% в ЕГ), то після формувального експерименту ситуація в ЕГ змінилася в кращу сторону, а в КГ практично не змінилася. Так, у КГ на 6,9% збільшилася кількість студентів з достатнім та на 3,4% – з високим, на 7,4% та 2,9% зменшилися частки відповідно з низьким та середнім рівнями готовності до систематичного професійного розвитку в сфері ІН, проте ці частки є досить великими: 29,5% – з низьким рівнем, з середнім – 28,4%. Неістотно зросла частка майбутніх вчителів, для яких важливим є питання готовності до розвитку і таких студентів в КГ станом на кінець формувального експерименту було виявлено 14,8% (табл. 3.11).

В ЕГ істотно зросла частка студентів з високим (на 13,4% та достатнім (на 15,9%) рівнями готовності до систематичного професійного розвитку в сфері інклюзивної освіти і станом на кінець формувального експерименту таких було відповідно 22,3% та 39,1%. Частка студентів з низьким рівнем складає 11,9%, з середнім – 26,7%. Виходячи з цього можемо обґрунтовано стверджувати, що запропоновані нами підходи є більш ефективним шляхом формування в майбутніх учителів здатності здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, спрямовану на проектування і реалізацію якісних змін своєї особистості, корекції своєї діяльності в процесі інклюзивної освіти, контролю поточних змін і співставлення цих результатів з тенденціями розвитку своєї готовності до систематичного професійного розвитку в сфері інклюзивної освіти в цілому.

В умовах підготовки майбутніх учителів за типовими ОП не забезпечується належний рівень формування у них готовності до роботи в інклюзивному класі. Так, на етапі констатувального експерименту лише 5,7% студентів в КГ та 4,4% в

ЕГ зазначали, що повністю готові здійснювати таку діяльність, мають для цього необхідні знання та навички, ще 15,4% (КГ) та 15,7% (ЕГ) – достатньо готові, але потребують практичного досвіду. Основна частина студентів в обох групах (41,7% в КГ та 45,5% в ЕГ) або частково готові, мають певні теоретичні знання, але при цьому їм бракує впевненості, або ж повністю не готові до роботи в інклюзивному класі, відчувають значні труднощі в такій діяльності (37,2% в КГ та 34,4% в ЕГ). Після формувального експерименту ми відзначаємо зростання в ЕГ (на 15,1% за високим рівнем та на 19,1% за достатнім рівнем) числа здобувачів, які володіють теоретичними знаннями, необхідними для успішного здійснення інклюзивного навчання, вміють індивідуалізувати та диференціювати процес навчання, адаптувати дидактичний матеріал відповідно до можливостей учня тощо. Таких студентів в ЕГ наприкінці формувального експерименту було виявлено відповідно 19,5% і 34,8%. У КГ частки таких студентів зросли на 1,7% та 6,2% і на кінець експерименту вони складають 7,4% та 21,6% відповідно (табл. 3.11). На нашу думку, це засвідчує достатньо високу дієвість і результативність проведеної нами роботи. Однак варто зазначити, що потрібно внести деякі корективи в цю роботу в майбутньому, спрямовані на підвищення рівня практичної складової підготовки майбутніх учителів, оскільки майже третина студентів ЕГ (31,9%) наприкінці експерименту зазначили що вони частково готові до роботи в інклюзивному класі, мають для цього певні теоретичні знання, але їм бракує впевненості її здійснювати на практиці. Результати, які ми отримали в процесі дослідницько-експериментальної роботи засвідчують, що впровадження в практику професійної підготовки майбутніх учителів розробленої структурно-функціональної моделі дає змогу підвищити рівень їхньої готовності до регулярного аналізу своєї роботи з учнями в ПШ та її корекції для підвищення ефективності навчання в ІОС. Так, в ЕГ до формувального експерименту регулярно аналізувати свою роботу з молодшими школярами та вносити в неї корективи на основі результатів такого аналізу готові були 11,9% майбутніх учителів, ще 19,0% вказували, готові до здійснення аналітичних дій, проте не завжди знають, як їх правильно проводити, 69,1% студентів в цій групі або намагалися аналізувати свою навчальну взаємодію з

учнями, але робили це дуже рідко, або ж зовсім не відчували потреби в постійному аналізі. Схожі показники були зафіксовані в КГ. Тобто, більшість здобувачів вищої освіти не усвідомлювали важливості для вчителя осмислення й усвідомлення навчальної діяльності, її цілей, змісту, результатів і методів шляхом спостереження й аналізу своїх дій та дій школярів з ООП. Тому під час експерименту студентам ЕГ був запропонований для вивчення матеріал, спрямований на розвиток, завдань, форм і методів педагогічної рефлексії, її вплив на ефективність навчання в ІОС. За результатами контрольних зрізів, проведених після формульованого експерименту, виявилось, що організована таким чином робота є ефективною і дозволяє педагогові здійснювати корекцію своїх дій для підвищення ефективності навчання школярів з ООП. Так, в ЕГ з 11,9% до 22,5% зросла частка студентів, які вважають такий аналіз та корекцію важливою частиною педагогічної діяльності і готові регулярно їх здійснювати, з 19,0% до 39,9% зросло число тих, які готові до цих дій, але не завжди знають, як їх правильно проводити, зменшилися частки студентів з низьким та середнім рівнями готовності до регулярного аналізу своєї роботи з учнями та її корекції і таких студентів було виявлено відповідно 13,5% та 24,1%. В КГ ці зміни набагато менш виражені, крім того, станом на кінець формульованого експерименту більшість (58,6%) у цій групі складають майбутні вчителі з низьким і середнім рівнями такої готовності (табл. 3.11).

Важливим з погляду нашого дослідження було вивчення того, як майбутні вчителі усвідомлюють себе і свої дії в процесі інклюзивного навчання, адже це є ключовим елементом розвитку їх особистості, допомагає розширити свідомість і покращити самопізнання, зрозуміти свої мотивації і цінності у професійній діяльності. На етапі констатувального експерименту 25,1% студентів КГ та 21,2% в ЕГ зазначили, що час від часу приділяють увагу саморефлексії в процесі інклюзивного навчання, 10,2% в КГ та 9,9% в ЕГ – постійно аналізують і вдосконалюють свої знання та навички. Решта (64,7% в КГ та 68,9% в ЕГ) не приділяють належної уваги самопізнанню і самоаналізу. Очевидно, що такий стан не дозволить їм у майбутньому успішно навчати дітей з ООП.

Усвідомлення цього факту спонукало нас до цілеспрямованої роботи в процесі формульовального експерименту, спрямованої на ознайомлення студентів ЕГ з сутністю феномену саморефлексії, її ролі в житті та професійній діяльності та опанування ними методів саморефлексії. Виявилось, що застосовані підходи є досить ефективними, оскільки в ЕГ зросло число майбутніх учителів, які стали приділяти питанням осмислення власної професійної діяльності й пошуку можливостей для її вдосконалення значно більшу увагу. Так, після формульовального експерименту вже 24,8% студентів зазначили, що постійно аналізують і вдосконалюють свої знання та навички (до експерименту таких було 9,9%), 42,0% (21,2% до експерименту) – приділяють увагу саморефлексії. Відповідно в ЕГ суттєво зменшилися частки студентів, які рідко аналізують свою роботу (на 13,4%), або не займаються саморефлексією своєї діяльності у процесі інклюзивного навчання (на 22,3%) (табл. 3.11). У КГ після формульовального експерименту ми зафіксували незначне покращення стану сформованості у студентів здатності до осмислення власної професійної діяльності й пошуку можливостей для її вдосконалення. Попри деяке зростання числа майбутніх учителів, у яких ця здатність сформована на достатньому та високому рівнях, у переважній більшості з них (55,1%) вона залишилася сформованою на низькому (25,1%) і середньому (30,0%) рівнях. Ці дані об'єктивно підтверджують правильність запропонованих нами підходів до підвищення рівня формування та розвитку в майбутніх учителів знань про себе, розуміння своїх потреб, бажань і цілей, що дасть їм можливість зосередитися на розвитку тих аспектів, які є важливими для успішного навчання дітей з ООП і сприятимуть їхньому професійному зростанню.

Успішність діяльності вчителя з організації ІН значною мірою залежить від його знань методик оцінювання ефективності своєї роботи в інклюзивному класі. За даними нашого дослідження, багато студентів на етапі констатувального експерименту не мали цілісно сформованого бачення суті оцінювання ефективності роботи вчителя в інклюзивному класі. 40,6% студентів в КГ та 42,2% в ЕГ мали поверхове уявлення про методики такої оцінки і не застосовували їх в своїй роботі, ще 34,5% (КГ) та 36,1% (ЕГ) зазначили, що не знають про такі

методики. При цьому переважна більшість студентів в обох групах (навіть ті, які знають сучасні методики оцінювання ефективності роботи вчителя) часто ототожнюють його з оцінюванням навчальних досягнень дітей з ООП (табл. 3.11).

Зважаючи на це, в процесі формувального експерименту ми організували кілька занять-практикумів, в ході яких студенти ЕГ на основі аналізу діяльності вчителя в інклюзивному класі розробляли критерії оцінки ефективності цієї діяльності та вчилися їх застосовувати. Це дало змогу розширити бачення роботи вчителя у всій повноті її змісту. Як наслідок, після формувального експерименту в ЕГ зросло число студентів (з 28,9% до 61,8%), які володіють і знайомі з сучасними методиками оцінювання ефективності роботи вчителя в інклюзивному класі і застосовують їх (в КГ – з 24,9% до 35,9%). В ЕГ зменшилася також частка студентів не знають про такі методики (з 36,1% до 14,4%) та тих, які чули про такі методики, але не застосовують їх (42,2% до 29,5%). В КГ зміни за цими рівнями гірші як в якісному, так і в кількісному вимірі: середній рівень – з 40,6% до 36,5%, низький рівень – 34,5% до 27,6%. Варто однак зазначити, що в ЕГ, на нашу думку, дещо завеликою (29,5%) після формувального експерименту є кількість студентів, які чули про такі методики, але не застосовують їх, тобто вони до кінця не усвідомили важливості здійснення вчителем оцінки ефективності своєї роботи (табл. 3.11).

У цілому за результатами проведеної нами роботи можна стверджувати, що вона дозволяє підвищити рівень знань студентами сучасних методичних підходів до комплексної оцінки ефективності інклюзивної роботи вчителя: зі створення позитивної атмосфери в класі на основі взаємоповаги і співпраці, адаптації навчання до потреб кожної дитини, забезпечення доступності дидактичних матеріалів, створення умов для взаємодії та співнавчання між учнями, спостереження за прогресом кожного учня і внесення необхідних коректив в освітній процес, використання різноманітних методів навчання і форм оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП проведення індивідуальних консультацій, організації тісної співпраці з батьками.

Як ми вже зазначали вище, успішність інклюзивного навчання дітей з ООП значною мірою залежить від конструктивної взаємодії вчителя з фахівцями

мультидисциплінарної КППС. Одним із важливих елементів такої взаємодії є зворотній зв'язок з колегами і керівництвом щодо роботи в інклюзивному класі. На етапі констатувального експерименту в КГ ми виявили 69,8% студентів з низьким та середнім рівнями такої готовності, в ЕГ – 71,1%. Після формувального експерименту кількість таких студентів в КГ суттєво не змінилася – 59,3% (зменшилася на 10,5%). Також несуттєво на 7,1% та 3,4% в КГ зросли частки студентів, які приймають критику, але іноді відчувають труднощі з її сприйняттям та вважають конструктивний зворотний зв'язок важливим для професійного зростання. Таких студентів в КГ станом на кінець формувального експерименту було відповідно 26,0% та 14,7%. В ЕГ, де були реалізовані розроблені нами підходи щодо формування в майбутніх учителів готовності до реалізації конструктивного зворотного зв'язку від колег і керівництва щодо роботи в інклюзивному класі, ситуація у розподілах студентів за рівнями цієї готовності кардинально змінилася. На 23,2% зменшилося число студентів, які негативно ставляться до критики, при оцінці їхньої роботи (таких студентів на кінець експерименту ми виявили 15,4%, до експерименту їх було 38,6%). 22,8% зазначили, що їм важко приймати зауваження, але вони намагаються їх враховувати (до експерименту таких було 32,5%); також в ЕГ зросло число майбутніх вчителів, які приймають критику і вважають її важливим інструментом для професійного зростання (відповідно до 35,1% та 26,7%) (табл. 3.11). На цій підставі можемо говорити, що проведена нами робота дозволила у цілому домогтися глибшого усвідомлення майбутніми вчителями важливості отримання конструктивного фідбеку від колег і керівництва, розуміння того, що він є інструментом, що забезпечує ефективну взаємодію вчителя та учнів, дає інформацію про те, як відбувається процес навчання, про досягнення та проблеми учнів з ООП задля їх подальшого розвитку й соціалізації.

Узагальнивши дані, отримані в процесі дослідження в цілому за критерієм «Рефлексія педагогічного досвіду та самовдосконалення» можемо констатувати, що запропоновані нами підходи є більш продуктивним шляхом формування в майбутніх учителів здатності до саморефлексії та самовдосконалення в порівнянні з традиційними. Незважаючи на те, що в КГ після формувального експерименту на

6,6% та 3,3% зменшилися частки студентів з низьким та середнім, на 6,7% та 3,3% зросли частки з достатнім та високим рівнями сформованості цієї здатності, в цілому в КГ переважають студенти (60,8%), які не здатні в належній мірі самоусвідомлювати власну діяльність в процесі інклюзивного навчання, а, значить і самовдосконалюватися (рис. 3.15). В ЕГ після проведення формувального експерименту відбулися істотні зміни в розподілах студентів за рівнями рефлексії педагогічного досвіду та самовдосконалення.

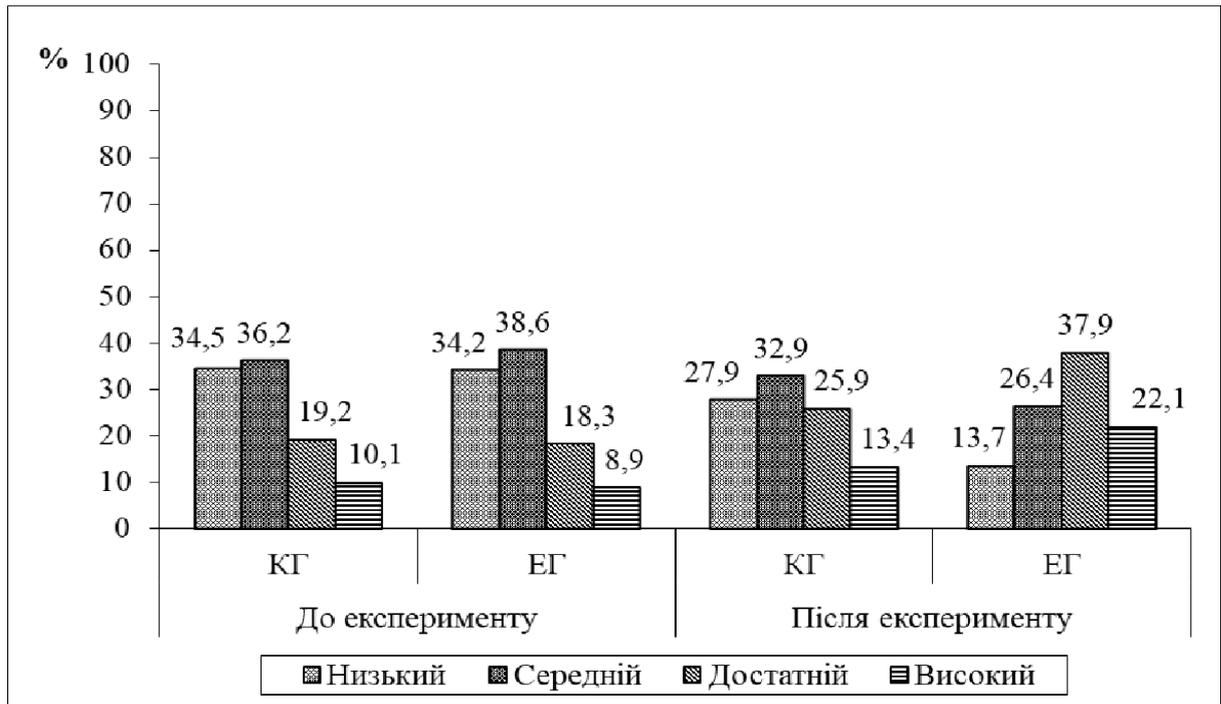


Рис. 3.15 Розподіли майбутніх учителів за рефлексивним критерієм («Рефлексія педагогічного досвіду та самовдосконалення», у %)

Значно зменшилися частки студентів з низьким і середнім рівнями рефлексії власного досвіду (відповідно на 20,5% та 12,2%) і таких студентів в ЕГ станом на кінець формувального експерименту було 13,7% та 27,4% (рис. 3.14). Переважну більшість (60,0%) у цій групі складають студенти, які здатні до співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тими вимогами, які вимагає від учителя реалізація ІН, до самонавчання, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, роботи над собою. Ці якості дозволять їм у майбутньому передбачати цілі своєї діяльності, створювати найбільш оптимальні умови для навчання, розвитку та соціалізації учнів.

Таблиця 3.12

Розподіли майбутніх учителів за показниками рефлексивного критерію «Оцінка ефективності освітнього процесу та взаємодії з учнями» (у %)

Рівні	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Способи оцінки доступності навчальних матеріалів для всіх учнів у класі</i>				
Низький	28,9	40,3	23,1	16,1
Середній	38,9	28,9	35,0	20,2
Достатній	16,3	17,6	21,2	37,4
Високий	15,9	13,2	20,7	26,3
<i>Способи реагування на незасвоєння матеріалу учнем в інклюзивному класі</i>				
Низький	32,3	41,7	25,8	16,9
Середній	33,5	30,1	30,2	21,1
Достатній	17,7	12,6	22,5	34,9
Високий	16,5	15,6	21,5	27,1
<i>Використання різних методів зворотного зв'язку з учнями для оцінки їхнього розуміння матеріалу</i>				
Низький	40,4	37,4	32,0	15,0
Середній	27,8	36,3	25,0	25,0
Достатній	16,6	14,6	23,2	30,7
Високий	15,2	11,7	19,8	29,3
<i>Здатність самостійно розробляти критерії оцінювання успішності</i>				
Низький	33,6	36,7	26,9	14,7
Середній	41,9	43,1	37,7	30,2
Достатній	18,8	14,8	26,3	35,7
Високий	5,7	5,4	9,1	19,4

У процесі дослідницько-експериментальної роботи нами перевірено, наскільки вплинула проведена нами в процесі формування експерименту робота на оцінку майбутніми вчителями ефективності освітнього процесу та взаємодії з учнями в період проходження ними педагогічної практики в школі. Адже під час навчання ми виявили, що наші методи були продуктивними, дали можливість сформувавши в студентів на належному рівні теоретичні знання про: способи оцінки доступності навчальних матеріалів для всіх учнів у класі, реагування на незасвоєння учнем навчального матеріалу, особливості використання різних методів зворотного зв'язку з учнями для оцінки їхнього розуміння матеріалу, методику розробки критеріїв оцінювання успішності учнів в інклюзивному класі (див. матеріал, викладений вище в цьому підрозділі). Узагальнені дані, щодо розподілів майбутніх учителів за показниками критерію «Оцінка ефективності навчального процесу та взаємодії з учнями» подаємо в таблиці 3.12.

Як видно з даних, представлених у таблиці 3.12 після формування експерименту більшість студентів ЕГ в процесі безпосередньої роботи з дітьми стараються орієнтуватися на загальні рекомендації з адаптації матеріалів (37,4%), аналізувати їх відповідно до потреб учнів, консультуючись з вчителем, асистентом вчителя та іншими фахівцями команди педагогічного супроводу дітей з ООП (26,3%). До експерименту частки таких студентів складала відповідно 17,6% та 13,2%. Число тих, які рідко замислюються над мірою доступності навчальних матеріалів для всіх учнів у класі і використовують стандартні підходи зменшилося до 20,2%, не приділяють цим питанням належної уваги – до 16,1% (до формування експерименту таких було 40,3%).

Отже, на основі цих даних можемо говорити, що знання, які засвоїли студенти ЕГ під час теоретичного навчання є надійним базисом, який дозволяє їм успішно застосовувати їх в процесі педагогічної практики для вибору найбільш оптимальних шляхів підвищення рівня доступності навчальних матеріалів для всіх учнів у інклюзивному класі, чого не можна сказати про студентів КГ. Проходження педагогічної практики істотно не вплинуло на вибір ними способів оцінки доступності навчальних матеріалів для всіх учнів у класі. Більшість студентів цієї

групи (58,1%) продовжили використовувати в цьому процесі стандартні підходи, не приділяють належної уваги та рідко замислюються над вибором способів такої оцінки. Тільки 20,7% після експерименту при виборі таких способів аналізують їх відповідно до потреб учнів, консультуються з колегами.

Під час педагогічної практики, яку студенти ЕГ проходили під час проведення формувального експерименту, виразно проявилися зміни в їхньому реагуванні на випадки, коли учень в інклюзивному класі не засвоює навчальний матеріал. В більшості випадків майбутні вчителі проявляли глибше розуміння причин, старалися використати більш продуктивні шляхи розв'язання цієї проблеми, ніж це було на етапі констатувального експерименту. На той час ми виявили, що 32,3% майбутніх учителів в КГ та 41,7% в ЕГ не знали, як діяти в такій ситуації, ще 33,5% студентів КГ та 30,1% в ЕГ намагалися пояснити навчальний матеріал ще раз традиційним способом (табл. 3.12). Тобто, переважна більшість майбутніх вчителів (65,8% в КГ та 71,8%) не здатні були вирішити цю проблему на практиці або ж діяли в таких випадках неефективно.

Після проведення нами в процесі формувального експерименту цілеспрямованої роботи щодо вивчення студентами ЕГ шляхів підвищення ефективності навчального процесу та взаємодії з учнями в інклюзивному класі, вони під час педагогічної практики стали вибирати більш продуктивні способи реагування на незасвоєння учнем навчального матеріалу. 34,9% з них у таких випадках стали консультуватись з колегами або спеціалістами щодо вирішення цієї проблеми (до експерименту це робили лише 12,6%), 27,1% – змінювали підхід до пояснення, використовуючи альтернативні методи (15,6% до експерименту). Зовсім мало (15,0%) студентів зазначили, що не знають, як діяти в такій ситуації.

Ці дані переконливо свідчать про переваги, які дає застосування теоретично обґрунтованих та практично реалізованих нами підходів до професійної підготовки вчителя в організації інклюзивного навчання, оскільки в КГ не відбулося суттєвих змін в розподілах студентів за способами їхнього реагування на незасвоєння учнем з ООП навчального матеріалу. Як і до, так і після формувального експерименту більшість студентів цієї групи не знали, як правильно реагувати на цю ситуацію,

або ж реагували неадекватно (68,2% до експерименту та 58,0% після). Незначно зросло (на 6,6% та 4,6% відповідно) в цій групі число тих студентів, які в цих випадках консультуються з колегами або спеціалістами або використовують альтернативні методи для пояснення навчального матеріалу (табл. 3.12).

Більше уваги під час педагогічної практики студенти ЕГ стали приділяти питанням реалізації ефективного зворотного зв'язку з учнями для оцінки їхнього розуміння матеріалу. Зокрема вони стали частіше і регулярніше використовувати альтернативні методи оцінювання. Після формувального експерименту 29,3% студентів ЕГ зазначили, що систематично використовують різні методи зворотного зв'язку з учнями для оцінки їхнього розуміння матеріалу (до експерименту таких було 11,7%). В КГ таких студентів до експерименту було 15,2%, після – 19,8%. 30,7% майбутніх учителів в ЕГ після формувального експерименту стали частіше використовувати деякі з альтернативних методів оцінювання (14,6% до експерименту). В КГ частка таких студентів складає 23,2% (16,6% до експерименту). Значно зменшилося в ЕГ число студентів (на 22,4%), які не приділяють особливої уваги вибору методів зворотного зв'язку з учнями для оцінки їхнього розуміння матеріалу і їх частка складає 15,0% (в КГ – 32,0%) (табл. 3.12).

Виходячи з цих даних можемо говорити, що реалізація розробленої нами моделі є більш ефективним шляхом формування в студентів розуміння можливостей, умінь та навичок використання альтернативних методів зворотного зв'язку з учнями в порівнянні з підходами, які передбачає професійна підготовка майбутніх учителів за типовими освітніми програмами. Вважаємо, що це дасть їм змогу в майбутньому забезпечити ефективну взаємодію з учнями, можливість отримувати достовірну інформацію про те, як відбувається процес навчання, про досягнення та проблеми учнів з метою їх подальшого розвитку.

На етапі констатувального експерименту ми встановили, що більшість його учасників були зорієнтовані на використання в оцінюванні успішності учнів з ООП загальних критеріїв оцінювання, які застосовуються в оцінюванні навчальної діяльності дітей з нормотиповим розвитком. 75,5% студентів в КГ та 79,8% в ЕГ зазначали, що мають лише загальні уявлення про оцінювання успішності дітей з

ООП, не можуть самостійно розробляти критерії такої оцінки. Очевидно, що в майбутньому це може призвести до суб'єктивізму і формалізму при оцінюванні знань учнів з ООП. Тому при проєктуванні та реалізації нами структурно-функціональної моделі (рис. 2.4) ми передбачили вивчення студентами особливостей використання різних методів оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП, їх вибору залежно від індивідуальних особливостей усіх учнів, теми, змісту навчального матеріалу тощо.

Така робота дала позитивні результати, оскільки під час педагогічної практики, яку студенти ЕГ проходили в процесі формувального експерименту, вони стали застосовувати в оцінюванні навчальних досягнень дітей з ООП критерії, розроблені основі загальних критеріїв оцінювання з урахуванням особливих освітніх потреб учня. При цьому 19,4% та 35,7% з них зазначили, що можуть самостійно або частково їх розробляти, мають для цього відповідні знання та вміння (в КГ таких було виявлено відповідно 9,1% та 26,3%). Частка студентів ЕГ які мають лише загальні уявлення про розробку таких критеріїв, не можуть самостійно їх розробляти складає 44,9% (до формувального експерименту їх було 79,8%). В КГ частка таких студентів зменшилася на 10,9%, проте залишилась досить великою – 64,6% (табл. 3.12), тобто, реалізація запропонованих нами підходів дозволяє сформувати в майбутніх вчителів належний рівень умінь, навичок, компетентностей, які дозволять їм на основі загальних критеріїв розробляти критерії оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП з урахуванням рівнів їх підтримки в освітньому процесі в ЗЗСО, що передбачає можливість адаптації умов проведення оцінювання, його процедури за часом і змістом, використання доступних форм викладу інформації, засобів альтернативної комунікації під час формування завдань тощо.

На основі узагальнення даних, які були отримані нами в процесі дослідницько-експериментальної роботи за окремими показниками в цілому за критерієм «Оцінка ефективності навчального процесу та взаємодії з учнями» (рис. 3.16) можемо говорити, що ця робота в цілому була успішною.

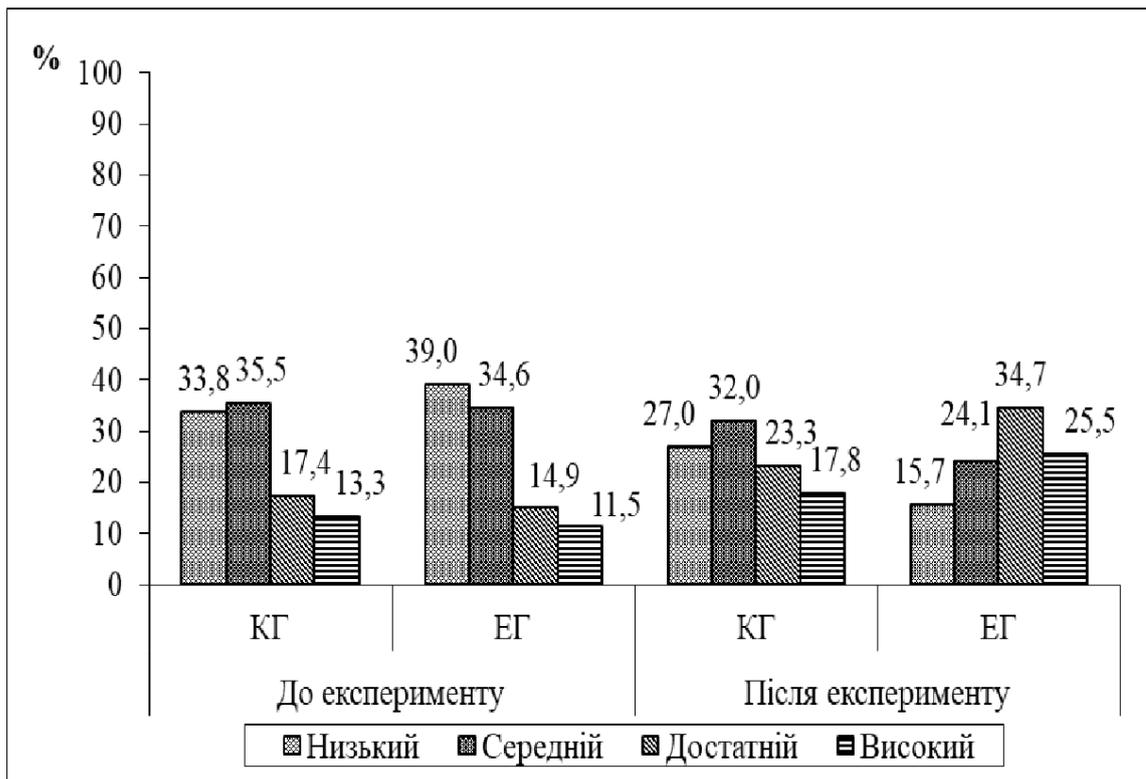


Рис. 3.16 Розподіли майбутніх учителів за рефлексивним критерієм «Оцінка ефективності навчального процесу та взаємодії з учнями» (у %)

В ЕГ відбулося зростання на 19,8% та 14,1% чисельності студентів з достатнім та високим рівнями сформованості знань, умінь та навичок щодо оцінки ними ефективності навчального процесу та покращення процесу взаємодії з учнями в інклюзивному класі. Частки таких студентів станом на кінець формульованого експерименту в ЕГ складають відповідно 25,5% та 34,7% і загалом таких студентів – 60,7%. Істотно зменшилося число студентів ЕГ з середнім та низьким рівнями: відповідно на 10,5% та 23,4% і частки таких студентів станом на кінець формульованого експерименту в ЕГ складають 24,1% та 15,7%, тоді, коли до експерименту їх було (39,0% та 34,6%).

В КГ зміни в розподілах студентів за рівнями сформованості в них знань, умінь та навичок щодо оцінки ефективності освітнього процесу та покращення взаємодії з учнями в інклюзивному класі значно менш виражені: на 6,8% зменшилося число студентів з низьким, на 3,6% – з середнім, дещо зросли (на 6,0% та 4,5%) частки студентів з достатнім і високим рівнями сформованості в них цих знань, умінь та навичок. Переважну більшість (58,9%) в ЕГ складають респонденти

із низьким і середнім рівнями сформованості цих знань, умінь та навичок, частка студентів з високим рівнем складає 17,8%. На основі цих даних можемо говорити, що багато студентів КГ у майбутній професійній діяльності не можуть успішно здійснювати оцінку ефективності роботи й організовувати продуктивну взаємодію з учнями в інклюзивному класі.

Узагальнивши дані, які ми отримали за окремими критеріями, їхніми показниками, ми отримали загальну картину щодо змін у рівнях сформованості в майбутніх учителів оцінно-рефлексивного компонента готовності до організації ІОС у сучасній ПШ. Результати цього узагальнення представлені на рис. 3.17.

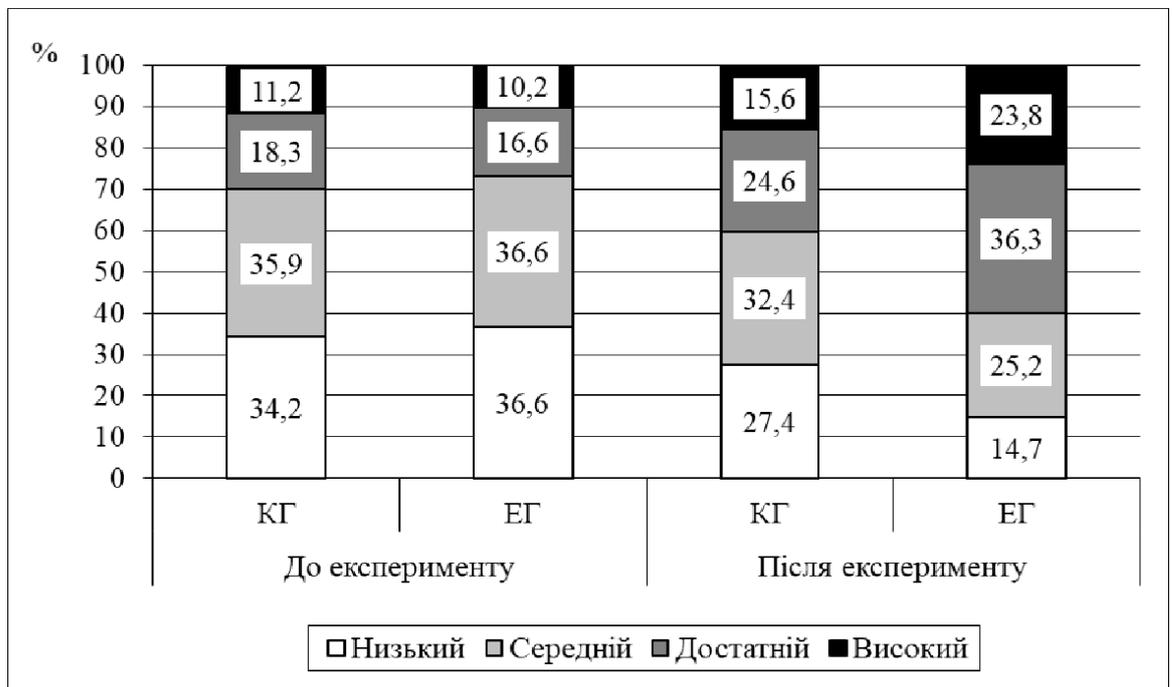


Рис. 3.17 Розподіли майбутніх учителів за рівнями сформованості оцінно-рефлексивного компонента готовності до організації ІОС в сучасній ПШ, у %

Отож, проведена нами робота дала змогу значно підвищити рівень сформованості у майбутніх учителів ЕГ здатності здійснювати аналіз і оцінювання ефективності власних дій в процесі інклюзивного навчання дітей з ООП, прогнозувати, проектувати, здійснювати й аналізувати власну професійну діяльність. Зокрема, відзначаємо зростання до 23,8% чисельності студентів ЕГ, (до експерименту їх було 10,2%), у яких ця здатність сформована на високому рівні, до 36,3% (16,6% до експерименту) – з достатнім рівнем, зменшення часток студентів

з низьким і середнім рівнями, які станом на кінець формувального експерименту складають відповідно 14,7% та 25,2%.

У цілому, більшість студентів у ЕГ здатні здійснювати рефлексію своєї діяльності в процесі інклюзивного навчання дітей з ООП на аналітичному й прогностичному рівнях. У КГ за результатами формувального експерименту не відбулося істотних змін в розподілах студентів за рівнями сформованості оцінно-рефлексивного компоненту їхньої готовності до організації ІОС: на 6,8% та на 3,5% зменшилося число студентів відповідно з низьким та середнім, на 6,3% та 4,0% – відповідно з достатнім та високим рівнями сформованості цього компоненту. Для більшості студентів КГ (59,8%) характерною є невисока особистісна і пізнавальна активність, низький рівень сформованість способів і прийомів рефлексії, розвиненості мотивації до самопізнання і самореалізації. Для них притаманним є те, що вони здатні представити послідовність своїх дій у процесі організації ІОС, однак не можуть оцінити актуальність і складність проблем, які при цьому виникають, переоцінюють свої сили і рівень підготовки при розв'язку таких проблем, особистісні прояви й навчальні досягнення дітей з ООП оцінюють суб'єктивно, тобто демонструють репродуктивний рівень рефлексії.

3.2.5 Результати аналізу готовності здобувачів спеціальності “Початкова освіта” до створення ІОС (у цілому)

Підсумовуючи результати дослідницько-експериментальної роботи з формування в майбутніх учителів готовності до організації ІОС в сучасній ПШ України можемо обґрунтовано стверджувати, що проведена нами робота була досить ефективною. На рис. 3.18 та 3.19 представлені результати узагальнення даних, які були отримані в процесі цієї роботи.

В КГ зміни в розподілах майбутніх учителів за рівнями їхньої готовності до організації ІОС в сучасній початковій школі слабо виражені. Станом на кінець формувального експерименту фіксуємо незначне (на 6,8%) зменшення в КГ числа студентів із низьким рівнем, також незначне зростання в межах 3% часток

студентів із середнім, достатнім і високим рівнями цієї готовності. Більшість (58,0%) в КГ становлять студенти саме з низьким і середніми рівнями готовності до організації ІОС в ПШ. Безумовно, такий стан їхньої готовності не дозволить їм у майбутньому ефективно реалізовувати заходи щодо створення такого середовища в ЗЗСО та забезпечити його ефективне функціонування.

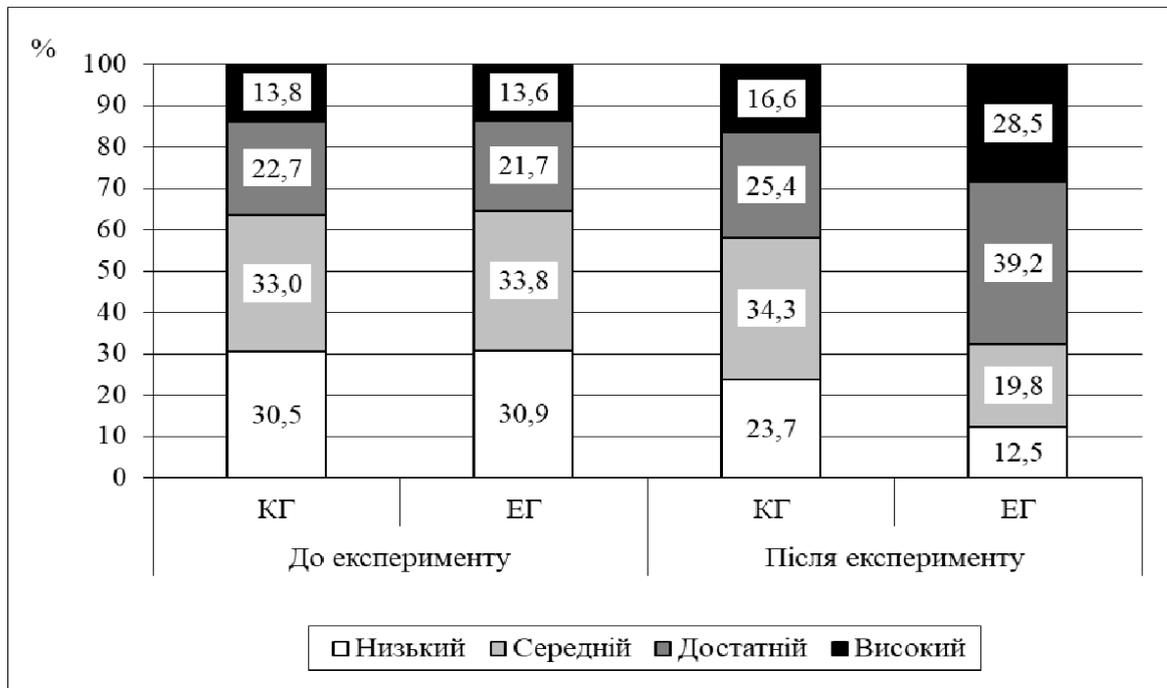


Рис. 3.18 Розподіли майбутніх учителів за рівнями їхньої готовності до організації ІОС в сучасній ПШ України, у %

За результатами формувального експерименту ми зафіксували стійку, позитивну динаміку в сторону зростання у студентів ЕГ рівня готовності до організації ІОС, про що засвідчують дані, представлені на рисунках 3.18 та 3.19. Зокрема, в ЕГ:

- відбулося збільшення до 28,5% (+14,9%) числа студентів з високим та достатнім 39,2% (+17,5%) рівнями такої готовності (до експерименту число таких студентів складало 13,6% та 21,7%);

- частка студентів з низьким та середнім рівнями готовності в цілому складає 32,3% (до експерименту – 64,7%), причому, відбулося істотне зменшення числа студентів з низьким рівнем – до 12,5%, тоді як до експерименту таких було 30,9%;

- в цілому в ЕГ відбувся перерозподіл в бік зростання числа студентів з більш високими рівнями готовності до організації ІОС в сучасній початковій школі і динаміка цих змін досить істотно виражена (рис. 3.19).

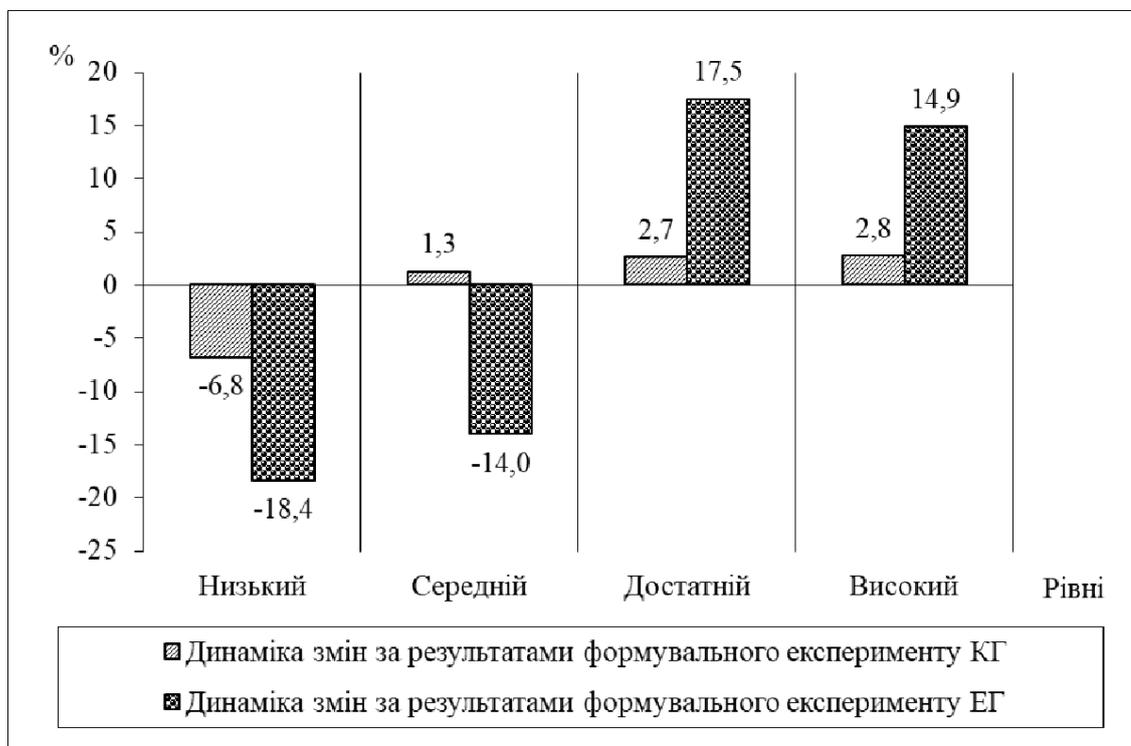


Рис. 3.19 Динаміка змін в розподілах майбутніх учителів за рівнями їхньої готовності до організації ІОС в сучасній ПШ України, у %

Таким чином, на основі результатів проведеної дослідницько-експериментальної роботи можемо стверджувати, що теоретично обґрунтована, розроблена та впроваджена нами в практику ЗВО структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ України, яка детально описана в підрозділі 2.3, дозволяє підвищити якість підготовки фахівця до вирішення завдань інклюзивної освіти у НУШ.

Висновки, які ми зробили в процесі аналізу виявлених змін у розподілах майбутніх учителів за рівнями сформованості окремих показників, критеріїв, компонентів та їхньої готовності в цілому до організації ІОС в сучасній ПШ, підтверджуються результатами статистичної експертизи цих змін. Сутність, зміст і результати цієї експертизи подані в додатку Г Вона показала, що:

– на етапі констатувального експерименту між здобувачами освіти КГ та ЕГ не було істотних, статистично достовірних відмінностей за рівнями сформованості цих показників, критеріїв, компонентів та готовності в цілому;

– після формувального експерименту в ЕГ ми зафіксували підвищення рівня сформованості в студентів цієї групи показників, критеріїв, компонентів та їхньої готовності в цілому до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі. Зміни в розподілах респондентів ЕГ за рівнями сформованості цих показників, критеріїв, компонентів і готовності в цілому статистично достовірні (Додаток Г);

– в КГ після формувального експерименту нами зафіксовані незначні зміни в розподілах майбутніх педагогів за рівнями сформованості цих показників, критеріїв, компонентів і готовності в цілому, і ці зміни мають випадковий характер (Додаток Г).

Таким чином, реалізація теоретично обґрунтованої, розробленої та впровадженої нами у практику професійної підготовки майбутніх учителів структурно-функціональної моделі дає змогу забезпечити належний рівень їхньої готовності до організації ІОС у сучасній ПШ України.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України дали підстави до наступників висновків.

1. На основі вивчення науково-педагогічних джерел *визначено* теоретичний концепт досліджуваної проблеми. *З'ясовано*, що різні аспекти інклюзивної освіти та професійної підготовки педагогів до реалізації її завдань у практичній діяльності були предметом досліджень сучасних учених: В.Бондар, О.Будник, Г.Васянович, О.Гордійчук, І.Демченко, Т.Довженко, М.Клепар, О.Кондур, Т.Кудярьська, І.Кузава, Л.Кузенко, А.Колупаєва, М.Копчук-Кашецька, З.Ленів, І.Луценко, Н.Матвеєва, Т.Пантюк, О.Писарчук, Н.Софій, О.Тельна, М.Швед, З.Шевців, В.Чайка, І.Червінська, С.Чупахіна. Серед зарубіжних дослідників – S. Fitzgerald, Z. Gajdzica, C. Keller, B. Śliwerski, котрі акцентують на необхідності розвитку професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання, а також використання адаптованих методик навчання та створення безбар'єрного освітнього середовища (G. Verhanu, A. M. Hayes і J. Vulat, J. Jakupcak, C. Johnstone, G. Piekarski, R. Tichá, B. Abery, L. Kincade).

Виокремлено методологічні підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів, як: *компетентнісний, особистісно-діяльнісний, міждисциплінарний, аксіологічний та системний*, які слугували теоретичною основою спроектованої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до створення ІОС у початковій школі з урахуванням сучасних викликів.

2. *Здійснено аналіз* наукових джерел, вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів до організації ІОС у ЗВО, подано характеристику змісту базових понять дослідження: «інклюзивна компетентність», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «педагогіка толерантності».

У дисертації «*підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації ІОС*» трактується як процес набуття ним теоретичних знань,

практичних навичок, компетенцій, необхідного досвіду для вирішення професійно-педагогічних завдань у сфері інклюзії. Відповідно «*готовність*» розглядається як результат сформованості відповідних знань, практичних умінь і навичок, компетенцій тощо, що дозволяють здійснювати проектування ефективного середовища для навчання, виховання й розвитку дітей з ООП. Послугуємося у роботі визначенням «інклюзивного освітнього середовища» як «сукупністю умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (Закон України «Про освіту») і виокремлюємо такі його складові [256]: соціально-психологічна, інформаційна, культурно-освітня, матеріально-технічна, управлінська.

На основі аналізу кращого зарубіжного досвіду досліджуваної проблеми (на прикладі здебільшого США та Швеції) *окреслено* ключові положення, варті застосування у вітчизняній педагогіці, зокрема питання щодо впровадження доказових практик інклюзивного навчання (співвикладання, багатоярусні системи підтримки і втручання, середовище найменшого обмеження, позааудиторне партнерство, інвестування в людський капітал і професіоналізм тощо).

Вивчення стану окресленої проблеми у педагогічній практиці (за результатами роботи фокус груп та анкетування) *підтвердило наші припущення* про існування деяких прогалин у підготовці майбутніх учителів початкових класів у контексті їхнього розуміння мети, завдань і змісту інклюзії, методик і технологій роботи з учнем з ООП, налагодження партнерської комунікації, адаптації дидактичних матеріалів, застосування індивідуального підходу, співпраці з КППС, родиною і громадою, а також відсутність практичного досвіду застосування сучасних стратегій в інклюзивній освіті (співвикладання / co-teaching), навчання «рівний рівному», навчання у служінні громаді, технік альтернативної комунікації, штучного інтелекту тощо), що було враховано нами у розробленні відповідної структурно-функціональної моделі професійної підготовки та її впровадженні.

3. *Висвітлено* структуру готовності майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній ПШ, що синтезує такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (ставлення до інклюзивного навчання в початковій школі, професійна мотивація та усвідомлення

ролі вчителя в умовах інклюзії, цінності й переконання щодо створення ІОС), *когнітивно-діяльнісний* (знання і навички про створення ІОС, практичний досвід роботи в інклюзивному класі, застосування сучасних технологій в інклюзивній освіті), *безбар'єрно-комунікативний* (здатність до взаємодії з учнями в класі з інклюзивним навчанням, здатність до взаємодії з батьками дітей з ООП, здатність до взаємодії з КППС, здатність до створення безбар'єрного освітнього середовища) та *оцінно-рефлексивний* (рефлексія педагогічного досвіду, прагнення до самовдосконалення у формуванні ІОС, здатність до оцінювання ефективності освітнього процесу та взаємодії з учнями з ООП).

Обґрунтовано критерії (мотиваційний, пізнавально-процесуальний, комунікативний і рефлексивний), показники та рівні готовності майбутніх учителів до організації ІОС в сучасній початковій школі (високий, достатній, середній і низький).

4. *Розроблено* структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі, що передбачає поетапну її реалізацію та включає такі блоки: *цільовий, організаційно-методичний і діагностично-результативний*. В основі цієї моделі лежить міждисциплінарний підхід до викладання психолого-педагогічних і філологічних дисциплін у ЗВО, таким чином інтегровано інклюзивний складник у зміст освітніх компонент ОП.

Удосконалено зміст, форми організації, методи й технології підготовки майбутніх учителів до створення ІОС в сучасній початковій школі для розвитку інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, що є необхідною умовою успішної діяльності в умовах різноманітності.

Важливим аспектом удосконаленої підготовки слугувала практико-орієнтована складова, що передбачає залучення студентів до роботи в школах з інклюзивним навчанням, участі у волонтерських проєктах, проведення тренінгів і воркшопів із провідними експертами у сфері інклюзії, міжнародних вебінарів щодо забезпечення доступності та безбар'єрності в комунікації тощо.

Запропоновано методичний інструментарій для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти у сфері інклюзії та рівності, в тому числі методичні посібники для роботи зі студентами спеціальності 013 Початкова освіта: «Творимо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі» (2025), «English literature for children in inclusive learning environment» (2024), «Навчальний курикулум з інклюзивної освіти» (ред.) (2020), «Сходинокки інклюзії» (ред.) (2019) та інші.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами ЗВО під час підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями з ООП, педагогічними працівниками ЗЗСО для створення ІОС в початковій школі, а також в системі післядипломної педагогічної освіти.

Окреслено педагогічні умови ефективної реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі у ЗВО: 1) забезпечення доступності (безбар'єрності) освітнього середовища ЗВО; 2) інтегрування змісту та методичного інструментарію освітніх компонент для підвищення інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти; 3) посилення індивідуалізації навчання майбутніх учителів початкових класів (персоналізоване навчання) з використанням кращих інклюзивних практик; 4) налагодження педагогічного партнерства (учителів, учнів, батьків, громадськості) на засадах толерантності та емпатії в освітньому середовищі початкової школи);

5. *Експериментально* перевірено ефективність структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі. До педагогічного експерименту (констатувальний і формувальний етапи) було залучено 363 здобувачі ЗВО України, які навчалися за спеціальністю «Початкова освіта». Зокрема, на етапі констатувального етапу експерименту здебільшого за всіма компонентами професійної готовності здобувачів вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» відмінності між КГ і КГ виявилися статистично недостовірними, що дало підставу проведення в них формувального етапу експерименту. Правильність

вибірки й достовірність виявлених змін нами перевірено на різних етапах дослідження з допомогою статистичного λ критерію Колмогорова-Смирнова.

Унаслідок упровадження розробленого навчально-методичного інструментарію на завершальному етапі педагогічного експерименту було зафіксовано позитивну динаміку зростання рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до створення ІОС. Це стосувалося всіх визначених критеріїв і показників, а також кожного окремого компонента цієї готовності серед студентів ЕГ (тоді як у КГ зміни були несуттєвими): кількість студентів із високим і достатнім рівнями готовності зростає до 28,5% (+14,9%) та 39,2% (+17,5%) відповідно (до експерименту ці показники становили 13,6% та 21,7%). Водночас частка студентів із низьким і середнім рівнями готовності знизилася до 32,3% (у порівнянні з 64,7% до експерименту), причому кількість здобувачів вищої освіти із низьким рівнем зменшилася до 12,5% (проти 30,9% до експерименту). Це дало змогу для висновку про ефективність упровадженої структурно-функціональної моделі професійної підготовки здобувачів ЗВО до окресленого виду педагогічної діяльності.

Запропоновані матеріали з теоретичного та практичного аналізу, результати педагогічного експерименту, за нашим переконанням, сприятимуть подальшому розвитку досліджуваної нами проблеми задля вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО України. Організовано й проведено низку тренінгів, воркшопів, семінарів (вебінарів) для педагогічних працівників (вихователів ЗДО, вчителів ПШ, соціальних працівників, спеціальних педагогів) з розвитку в них компетентностей щодо створення ефективного ІОС.

Представлені наукові напрацювання можуть бути використані для створення нових освітніх програм з підготовки учителів, вихователів, проведення тренінгів, курсів підвищення кваліфікації для педагогічних (науково-педагогічних) працівників у сфері інклюзивної освіти, зокрема створення ІОС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.
2. Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. Київ, 2012. 216 с.
3. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. 2015. Том 1. Чернівці: Букрек. 840 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
5. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
6. Бібік Н. Загальні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. *Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів*. Київ: Вид. дім «Освіта», 2024. С. 7-31. URL: <https://cutt.ly/Wre3oCBU> (дата звернення: 09.12.2024).
7. Біда О. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04; Ін-т пед-ки і псих-ї проф. освіти АПН України. К., 2003. 37 с.
8. Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець ХХ ст.). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 2013. Вип. 23. С. 18-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_7 (дата звернення: 07.12.2022).
9. Бровко К. А. Формування корпоративної культури студентів у освітньому середовищі університету: дис. ... д-ра філ. Київ, 2020. 370 с.
10. Будник О. Педагогічний супровід інклюзивної освіти. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2019. 220 с.
11. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Івано-

Франківськ, 2015. 152 с.

12. Будник О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Житомир, 2015. URL: http://eprints.zu.edu.ua/17066/1/dis_Budnik.pdf (дата звернення 12.12.2023).

13. Будник О. Б. Педагогічний супровід інклюзивної освіти: навчальний посібник [для студентів спеціальності 013 Початкова освіта]. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2019. 232 с.

14. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: моногр. Дніпропетровськ: Середняк Т. К., 2014. 484 с.

15. Будник О., Фомін К., Хайнус А. Дидактичні комікси в початковій школі: методика їх створення та використання. *Освітні обрії*. 2022. № 54 (1). С. 34-45. <https://doi.org/10.15330/obrii.54.1.37-48>

16. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 42 с.

17. Буйняк М.Г. Психологічні аспекти партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning»*: proceedings. Riga, Feb. 26–27, 2021. P. 85-88. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-21>

18. Васильєва Г. І. Формування методичної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища. Дис. док. філософії зі спеціальності 13.00.04. Київ, 2021. 376 с.

19. Васянович Г. Інклюзія персоналістична: навчальний посібник. Л.: Норма, 2022. 324 с.

20. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*: у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін. / за ред.

М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. С. 11–28.

21. Васянович Г. П. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3: Педагогічна етика: навчальний посібник. Львів: Сполом, 2010. 420 с.

22. Васянович Г.П. Філософія науки; навч. Посібник. Львів: ФОП Корпан Борис Іванович, 2024. 196с.

23. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

24. Волошина О.В. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина*. 2017. № 1. С.31-40.

25. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Х., 2006. 475 с.

26. Гаяш О. В. Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Збірник наукових праць «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»*. 2015. № 12 (14). С.99-113.

27. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.

28. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2012. 474 с.

29. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця, 2008. 278 с.

30. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997.

31. Гончаренко Т. Системний підхід до проектування навчального процесу з фізики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 22. С. 24-27.

32. Гордійчук О. Виховання толерантності молодших школярів крізь призму вивчення літературних творів інклюзивного спрямування. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 10 (28). С. 126–141. <https://doi.org/10.52058/2786-4952->

2023-10(28)-126-141

33. Гордійчук О. Громадська організація «Інклюзивний простір. Українська спільнота» як інноваційний ресурс у професійній підготовці фахівців. *Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти* : монографія /за заг. ред. Л. Б. Платаш. Чернівці: Технодрук, 2020. С. 137-144.

34. Гордійчук О. Є. Міждисциплінарний підхід як невід’ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (31), Issue: 61. С. 25-29. URL: <https://cutt.ly/creIeXXL> (дата звернення: 07.12.2022).

35. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2001. 45 с.

36. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти: автореф... д-ра пед. наук. К., 2011. 36 с.

37. Давиденко Г.В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу, дисерт. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01, Київ. 2015. 467с.

38. Данко А. Педагогіка партнерства у подоланні тривожності учнів у підручнику для менеджера: психологічний аспект. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція. 20 жовтня 2022. С. 67-70.

39. ДБН В.2.2-3:2018 Заклади освіти. Будинки і споруди. URL: https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/v_2_2_3/1-1-0-1804 (дата звернення: 29.05.2024).

40. ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд. URL: https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832 (дата звернення: 09.01.2025).

41. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти:

дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 716 с.

42. Денисенко Г. М. Педагогічна толерантність в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. 2018. URL: <https://cutt.ly/xreqTmcv> (дата звернення: 20.01.2020).

43. Дерев'янку Д. В. Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи із застосуванням цифрових технологій. дис... д-ра філософії. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2022. URL: <https://cutt.ly/sraB6BSr> (дата звернення: 12.12.2024).

44. Джаман Т. В. Педагогічні умови неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Київ : Гельветика, 2021. Вип. 79 (т. 1). С.123-127.

45. Дікова-Фаворська О. М. Педагогіка партнерства як передумова успішної реалізації концепції інклюзії. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ: наук.-практ. конференція*. 1 квітня 2019. URL: <https://conf.zipro.net.ua/?p=143> (дата звернення: 07.12.2022).

46. Дітковська Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування ІКТ-компетентності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 21. С. 36-46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_21_8 (дата звернення 12.12.2023).

47. Довженко Т. Становлення і розвиток інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. Теорія та методика навчання та виховання: збірник наукових праць. *Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*. 2021. Вип. 50. С. 30-42. <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.03>

48. Довженко Т.О. Небитова І.А., Шищенко В.О. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Теорія та методика навчання та виховання: збірник наукових праць*. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2021. № 51. С. 77–87. <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.51.08>

49. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-40.

50. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; Житомирський держ. педагогічний ін-т ім. І.Франка. К., 1996. 444 с.

51. Євтух М. Б., Червінська І. Б. Аксиологічні засади професійної діяльності педагогів гірських шкіл регіону українських карпат. *Наукові записки*. 2022. Серія: Педагогічні науки, (203). С. 18-23. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-203-18-23>

52. Єрмакова І. П. Системний підхід до формування інклюзивного освітнього середовища вищої школи. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві*: мат. III Міжнародної наук-практ. конференції (Миколаїв, 11 квітня 2019 р). Миколаїв: ММІРЛ Університету «Україна», 2019. С. 12-15. URL: <https://cutt.ly/9reIsfw8>

53. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. 312 с.

54. Індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальний навчальний план: що це і для кого. НУШ: веб-сайт. URL: <https://cutt.ly/Ere9qm6s> (дата звернення: 12.02.2024).

55. Інклюзивне навчання у США: погляд практика з України. НУШ : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/2019/02/22/inklyuzyvne-navchannya-u-ssha-poglyad-praktyka-z-ukrayiny> (дата звернення: 1.04.2021).

56. Інклюзивне навчання: інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти / упорядники Н. З. Софій, Ю. М. Найда. Київ, 2019. 60 с.

57. Інклюзивне навчання: сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 20.11.2024)

58. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків : навчально-методичний посібник / укл. Логвін Т.В. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.

59. *Інклюзія, Справедливість, Взаємодія. Підготовка педагогів до*

організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України : мат. симпозиуму. Івано-Франківськ, 3-4 квітня 2024. Івано-Франківськ, 2024. 288 с. URL: <https://cutt.ly/UriasirG> (дата звернення: 23.11.2024).

60. Каплієнко А. І., Супрун Д. М., Супрун М. О. Духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 78-82. URL: <https://cutt.ly/0reIN2Ja> (дата звернення: 10.07.2020).

61. Ковальчук В. Педагогічні умови модернізації фахової підготовки сучасного вчителя. *Початкова школа*. 2014. №10. С.30-33.

62. Кодекс цивільного захисту України (КЦЗУ) 2018. *Відомості Верховної Ради*. 2013, № 34-35, Ст. 458. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text> (дата звернення: 10.07.2020).

63. Колушаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

64. Колушаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

65. Колушаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Придатченко П.М., 2007. 128 с.

66. Колушаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

67. Колушаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. К.: АТОПОЛ, 2016. 152 с.

68. Колушаєва А.А., Таранченко О.М., Білозерська О.І. та інші. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.

69. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 40 с.

70. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. О. Дяченко, Л. П. Постригач. Кіровоград:

Імекс-ЛТД, 2014. 280 с. URL: <https://cutt.ly/WreIyzt5> (дата звернення: 07.12.2022).

71. Кондур О. Система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 40 с.

72. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. К.: Т-во "Знання" України, 2011. 520 с.

73. Кудярьська Т. Р. Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Дис. на здобуття ступеня доктора філософії 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Івано-Франківськ, 2021. 337 с.

74. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Автореферат доктора педагогічних наук. К., 2015. 40 с.

75. Кузенко О., Олійник М., Перепелюк І. Упровадження здоров'язбережувальних технологій як чинник ефективного функціонування інклюзивного освітнього простору. *Освітні обрії*. 2022. № 1(54). С.81-84. <https://doi.org/10.15330/obrii.54.1.81-84>

76. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії. Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2010. 23 с.

77. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.

78. Літвінчук С. Б. Педагогічні аспекти напрямків сучасної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип. 6. Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. С. 8-10.

79. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2023. 206 с.

80. Лодатко Є.О. Якість початкової освіти у соціокультурному вимірі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 8. С. 97–106. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2760>

81. Локарева Г. В., Бажміна Е. А. Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 86, №6. С. 187-207. <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4103>
82. Лорман Т, Деспелер Д, Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. К., 2010. 296 с.
83. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 22 с.
84. Ляска Е. І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 ; 13.00.01. К., 1995. 56 с.
85. Мандро Л. Визначення організаційно-педагогічних умов формування «soft skills» майбутніх соціальних працівників. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences*: матеріали V Міжнар. наук.-практич. конф., 18 серпня 2023 р. Кембридж-Вінниця, 2023. С. 199-201. [https://doi.org/10.36074/logos-18.08.2023_\(дата_звернення_12.10.2023\)](https://doi.org/10.36074/logos-18.08.2023_(дата_звернення_12.10.2023)).
86. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Ін-т педагогіки АПН України. К., 2009. 44 с.
87. Мартинчук О. В. Теорія і практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.
88. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. Вип. 11. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. С. 97 – 108.
89. Матвеева Н. Основи інклюзивної педагогіки зі вступом до спеціальності: Практикум. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 188 с.
90. Матвеева Н. Основи спеціальної педагогіки. Практикум: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. 229 с.

91. Матвеева Н. Особливості підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів на сучасному етапі. *Освітній простір України*. 2017. № 9. С. 96-102. <https://doi.org/10.15330/esu.9.96-102>
92. Матвеева Н. Теоретичні основи інклюзивної освіти: навчальний посібник. Івано-Франківськ. НАІР. 2024. 234 с.
93. Матвеева Н. Толерантність в інклюзивному процесі: навчальний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. 196 с.
94. Матвеева, Н., Клепар, М., Нич, О. Педагогіка партнерства як засадничі підвалини організації інклюзивного навчання молодших школярів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. № 29. С. 117–121. <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.117-121>
95. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 34 с.
96. Матійків І., Якимович Т. Особистісна готовність педагога до діяльності: результати експериментального дослідження. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки* : проблеми та перспективи : зб. наук. Праць. Київ–Львів–Бережани–Кельце, 2022. Вип. 11. С. 104-110.
97. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів та дистанційного навчання з методики навчання англійської мови в дошкільних закладах та початковій школі: організуємо інклюзивний освітній простір онлайн. Івано-Франківськ, 2021. 26 с. URL: <https://cutt.ly/7riaJFGv> (дата звернення 12.10.2023).
98. Методичні вказівки до проходження виробничої (педагогічної) практики з додаткової спеціалізації «Англійська мова». / Автор-укладач С. М. Сидорів. Івано-Франківськ, 2021. 44 с.
99. Методичні рекомендації до виконання курсового проєкту зі спеціалізації «Англійська мова»: організуємо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі і ЗДО. Івано-Франківськ, 2021. 28 с. URL: <https://cutt.ly/SriaZ0qY>
100. Миронова С. П. Індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивної освіти. *Заступник директора школи*. 2016. № 10. С. 27-34.

101. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

102. Михайлишин Г., Довга М. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з молодими сім'ями: поняття та загальна характеристика. *Освітні обрії*. 2019. Т. 49, №2. С. 75-77.

103. Михайлишин Г., Кондур О. Педагогічне моделювання професійної підготовки управлінців з якості освіти. *Освітній простір України*. 2019. № 4 (15). С. 96-104.

104. Навчаємо англійської в безпечному інклюзивному освітньому просторі : методичні рекомендації до проходження виробничої (педагогічної) практики з додаткової спеціалізації «Англійська мова» / автор-укладач С. М. Сидорів. Івано-Франківськ, 2023. 44 с. URL: <https://cutt.ly/Tria6OXI> (дата звернення: 10.07.2020).

105. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти / уклад. Л. М. Сидорів, О. А. Тельна, Т. М. Цегельник, С. П. Яланська, Н. М. Атаманчук, О. С. Деркачова, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2020. 198 с. URL: <https://cutt.ly/NriRIMgM> (дата звернення: 25.11.2024).

106. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти: Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 4-6 / уклад. Л. М. Сидорів, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ: видавець Кушнір Г. М., 2020. 265 с. URL: <https://cutt.ly/sraNgoC1> (дата звернення: 25.11.2024).

107. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти : Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 1-3 / уклад. Л. М. Сидорів, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2020. 235 с. URL: <https://cutt.ly/1riRgysq> (дата звернення: 25.11.2024).

108. Наш стрілецький інклюзивний край: Навчально-методичний посібник / упор. Л. Сидорів, ред. С. Сидорів. Івано-Франківськ, 2024. 144 с. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14621649> (дата звернення: 25.11.2024).

109. Никоненко Н. В. Організація дистанційного навчання вчителів

спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №70, том 3. С. 140-146. <https://doi.org/10.32840/192-5786.2020.70-3.26>

110. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://cutt.ly/GreOiYJd> (дата звернення: 10.07.2020).

111. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N.M. Bibik. Kyiv: Litera LTD, 2018. 160 s.

112. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ.: К.І.С, 2003. С. 13-41.

113. Огарь Ю. В. Особистісно орієнтоване навчання як засіб саморозвитку учня в умовах нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*. 2019. Вип. 67. С. 186-192. URL: <https://cutt.ly/MreOpLUw> (дата звернення: 10.07.2020).

114. Огнев'юк В., Проценко О., Мельниченко О. Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці здобувачів вищої освіти в умовах магістратури (на прикладі навчальної дисципліни «Освітологія»). *Освітологічний дискурс*, 2021. № 2 (33). С. 1-14. URL: <https://cutt.ly/IreOaOAp> (дата звернення: 10.07.2020).

115. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / за ред. Р. О. Семенової. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

116. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

117. Пальшкова, І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 45 с.

118. Пантюк, Т. І. Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945–2017 рр.). Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2018. 44 с

119. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з

особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 283 с.

120. Писарчук О., Руденський Р. Гумористичні засоби у структурі освітньо-розвивального середовища початкової школи. *Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн Центральної Європи: стан, проблеми і перспективи*. (м. Тернопіль, 4-5 грудня 2024 р.). Тернопіль: ЗУНУ, 2024. С. 259-262.

121. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. Посібник. К.: Україна, 1998. 343 с.

122. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К.: ТОВ Агентство "Україна", 2019. 300 с.

123. Про будівельні норми: Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2010. № 5, ст.41. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1704-17#Text> (дата звернення: 08.12.2022).

124. Про вищу освіту: Закон України від 1.07.2014. 1556-VII. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 07.12.2022).

125. Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення якості вищої освіти: Закон України 3062-IX від 2.05.2023.. *Відомості Верховної Ради України*. 2023. N 69, ст.243. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3062-20#Text> (дата звернення: 15.12.2024).

126. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу 3642-IX від 23.04.2024. *Відомості Верховної Ради України*. 2024. № 29, ст.204. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text> (дата звернення: 15.12.2024).

127. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2010. N 46, ст.545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17#Text> (дата звернення: 15.02.2020).

128. Про дошкільну освіту: Закон України від 6.06.2024 р. № 3788-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2024. № 42, ст. 258. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 07.02.2025).

129. Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року. Постанова КМУ № 706, 1 серпня 2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.02.2020).

130. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України, 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 12.02.2020)

131. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтеграційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року. Розпорядження Кабінету Міністрів N 1482-р від 3 грудня 2009 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/1482-2009-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.02.2020).

132. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки. Наказ Міністерства освіти і науки № 855 від 11.09.2009. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0765736-11#Text> (дата звернення: 12.02.2020).

133. Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна». Постанова Кабінету Міністрів України № 784 від 29 липня 2009 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/784-2009-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.12.2022).

134. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки N 1224 від 09.12.2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10#Text> (дата звернення: 15.02.2020).

135. Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти. Наказ Міністерства

освіти і науки. № 1408/42753 від 18 вересня 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24#Text> (дата звернення: 12.12.2024).

136. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкової класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736-20 від 23.12.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 07.12.2022).

137. Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями». Постанова КМУ № 877, 8.09.2005. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/877-2005-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.02.2020)

138. Про затвердження форми індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю та Інструкції щодо її заповнення. Наказ Міністерства охорони здоров'я № 623. 08.10.2007. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1197-07#Text> (дата звернення: 12.02.2020).

139. Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року : Указ Президента України від 12.03.2021 р. № 94/2021: станом на 12 бер. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text> (дата звернення: 27.03.2021).

140. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. № 178-179. С. 10–22. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 07.12.2022).

141. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України № 875-XII від 21.03.91 р. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. № 21, ст.252. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 10.07.2020)

142. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 08.12.2022).

143. Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України. Наказ МОН. 28.12.2006 N 864 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0864290-06#Text> (дата звернення: 12.02.2020).

144. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2020. № 31, С. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n145> (дата звернення: 07.12.2022).

145. Про регулювання містобудівної діяльності. Закон України № 3038-VI від 17 лютого 2011 року. *Відомості Верховної Ради України*. 2011. № 34, ст.343. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3038-17#Text> (дата звернення: 10.07.2020).

146. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021-2025 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України №1669-р від 23.12.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1669-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.12.2024).

147. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядженням Кабінету Міністрів України № 366-р від 14 квітня 2021 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 07.02.2024).

148. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р від 7 червня 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.01.2025).

149. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 6.06.2019 р. № 2745-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 30, ст.119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 07.12.2022).

150. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навч.-метод. посібн. Для вчителів/ Авт.-упорядн. В.Є. Берека, А.В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с. URL: <https://cutt.ly/LreOzarP> (дата звернення: 07.12.2022).

151. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів

початкової школи. Дис. д-ра філософії зі спеціальності 013 Початкова освіта. Тернопіль, 2021. 253 с.

152. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи: методичні рекомендації. Тернопіль: Вектор, 2020 р. 64 с.

153. Ратушняк Н. О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи в системі підготовки майбутніх вчителів. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2019. № 145. С. 156-164.

154. Роговенко М. Педагогічні дослідження в діяльності науково-педагогічного працівника: актуальні питання теорії та практики. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2021. Т. 21. № 1. С. 37–46. <https://doi.org/10.33270/02212101.37>

155. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.

156. Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 2-6.

157. Сак Т. Психолого-педагогічні умови організації курикулуму інклюзивного навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. № 17. С. 434-442. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/385>

158. Світлична С. Гуманно-особистісний підхід до дітей як основа особистісно орієнтованих педагогічних технологій. *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди*. 2001. № 19. ч. 1. Х. С. 121–125.

159. Семеній Н., Топоровська Є. Педагогічні умови організації освітнього простору в інклюзивному класі початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 5(218). С. 94-97. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-94-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-94-97)

160. Сидорів С. Developing soft skills while organizing inclusive learning environment by art and music lessons. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: зб. мат. V Міжнар.наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 613-616. URL: <https://cutt.ly/NrihXTSM> (дата звернення: 08.12.2022).

161. Сидорів С. English literature for children in inclusive learning environment. Івано-Франківськ, 2025. 162 с. URL: https://cutt.ly/frishTC4_priax9AM (дата звернення: 25.01.2025).

162. Сидорів С. Цифрові технології у поширенні ідей інклюзивної освіти: з досвіду підготовки майбутніх вихователів і вчителів. Івано-Франківськ, 2019. 12 с. URL: <https://cutt.ly/priax9AM> (дата звернення: 25.01.2025).

163. Сидорів Л.М., Сидорів С.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища у закладі фахової передвищої освіти. *Актуальні проблеми формування ціннісно-моральних орієнтацій студентів як детермінанта освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти: збірник мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ, 2022. Ч.2. С. 87-89. <https://cutt.ly/3rid8kou> (дата звернення: 08.12.2022).

164. Сидорів С. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до організації інклюзивного освітнього середовища засобами освітньо-мистецьких практик. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір: зб. тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 13-14 травня 2021 р.)*. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. Т.1. С.324-327. URL: <https://cutt.ly/mrihKX8X> (дата звернення: 08.12.2022).

165. Сидорів С. Applying the principles of the New Ukrainian School to teacher training: celebrating diversity *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 жовтня 2023 р., ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2023. С. 94-97. URL: <https://cutt.ly/nryirPRR> (дата звернення: 08.12.2022).

166. Сидорів С. Senses of inclusion: Equity in times of war. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія: збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозіуму, 23-24 серпня 2022*. Львів, 2022. С. 265-269. URL: <https://cutt.ly/Sret056E> (дата звернення: 08.12.2022).

167. Сидорів С. До питання ресурсної готовності майбутнього вчителя

початкової школи при проведенні уроків англійської мови в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні інновації в початковій школі*: матеріали науково-методичного семінару. Івано-Франківськ, 2017. С. 83-87.

168. Сидорів С. Застосування ШІ в професійній підготовці педагогів початкової школи до розбудови інклюзивного освітнього простору. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024)*: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Київ, 1-2 березня 2024 р.). Київ : УкрІНТЕІ, 2024. С. 254-256. URL: <https://cutt.ly/prigkvid> (дата звернення: 28.11.2024).

169. Сидорів С. Інклюзивна освіта в Україні та США: First-hand experience. *Гірська школа: сучасні виклики і перспективи розвитку: монографія* / за наук. ред. д.п.н. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 355-369.

170. Сидорів С. М. Дистанційна організація інклюзивного освітнього середовища як аспект професійної підготовки педагога. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: Зб. наук. праць*. Переяслав, 2021. Вип. 69. С. 232-236. URL: <https://cutt.ly/5rtoIJDF> (дата звернення: 08.12.2022).

171. Сидорів С. М. До деяких аспектів формування національної жестомовної особистості. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2024. № 1-2. С 32-37. URL: <https://cutt.ly/Yris5Eus> (дата звернення: 28.12.2024).

172. Сидорів С. М. Творимо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі: Методичні рекомендації до виконання курсового проєкту «Передовий досвід та авторські методики». Івано-Франківськ, 2025. 52 с. URL: <https://cutt.ly/crimBOwz> (дата звернення: 15.01.2025).

173. Сидорів С. М. Транзиція осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю від навчання до праці: як це працює в США. *Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід* : збірник матеріалів Всеукр. науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (30 вересня 2024 року). БІНПО ДЗВО «УМО». Видавництво: MANS w Łomży, 2024, С. 179-182. <https://doi.org/10.58246/ARBE4355>

174. Сидорів С. Підготовка педагогів та їх професійний розвиток у

контексті концепції навчання в різноманітності. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. IV Всеукр. наук.-практ. онлайн-форуму. (Київ, 27 жовт. 2022 р). Київ : Нац. центр «Мала академія наук України», 2022. С.166-169. URL: <https://cutt.ly/rryocMGk> (дата звернення: 15.10.2023).

175. Сидорів С. Професійна підготовка майбутніх педагогів початкової школи в умовах соціокультурних трансформацій. *Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри* : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 22-23 лист. 2022 р). Івано-Франківськ, 2022. С.78-80. URL: <https://cutt.ly/0rip142e> (дата звернення: 25.01.2023).

176. Сидорів С. Формування мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх учителів до створення інклюзивного освітнього середовища в початковій школі (експериментальний кейс). *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 3(11). С. 326-337. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3\(11\)-326-337](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-326-337)

177. Сидорів С., Селепій О. Формування психолого-педагогічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками. *Сходинки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків*. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 155 с.

178. Сидорів С., Сидорів Л. М'які навички в жорсткій війні: нові визначення інклюзивного середовища. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія*: збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозиуму, 23-24 серпня 2022 р. за заг. ред. З. П. Ленів. Львів, 2022. С. 260-264. URL: <https://cutt.ly/Sret056E> (дата звернення: 08.12.2022).

179. Сидорів С., Сидорів Л. Підготовка педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища шляхом розвитку м'яких навичок і творчих здібностей у сучасних умовах. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: матеріали VI Міжнар. наук.-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2022. Вип. 11. 675 с. <https://cutt.ly/qraNSeFa> (дата звернення: 08.12.2023).

180. Сидорів С.М. Ідеї та цінності інклюзивної освіти як фактор підготовки

майбутнього вчителя англійської мови у закладі фахової передвищої освіти *Актуальні проблеми формування ціннісно-моральних орієнтацій студентів як детермінанта освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2022. Ч.3. С.84-87. URL: <https://cutt.ly/DridVH0p> (дата звернення: 28.12.2024).

181. Сидорів С.М. Applying artificial intelligence as the factor to sustain inclusive education in Ukraine. *Підприємництво під час війни в Україні: виклики та можливості*: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. С. 69-72. URL: <https://cutt.ly/0rikHtXi> (дата звернення: 08.12.2023).

182. Сидорів С.М. Інклюзивні практики у формуванні характеру дитини [Inclusive Strategies and Practices in Developing Child's Character]. *Психологічні аспекти формування характеру дитини*: збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 396-404. URL: <https://cutt.ly/TrijyU0T> (дата звернення: 08.12.2022).

183. Сидорів С.М. Курсові проекти з методики викладання англійської мови як засіб поширення принципів інклюзивної освіти, співзвучні з ідеями Нової української школи. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. Ч. 1. С. 396-404. URL: <https://cutt.ly/Frybcr9K> (дата звернення: 15.10.2024).

184. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. К.: Каравела, 1998. 150 с.

185. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. К.: Поліграфкнига, 1996. 406 с.

186. Сисоєва С. Теоретичні й методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис. ... д-ра пед. наук. К., 1997. 428 с.

187. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. / автори-упоряд. Кочубей Т. Д., Іващенко К.В. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

188. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: монографія. К.: Вища школа, 1992. 135 с.

189. Слатвінська А., Товстоган В., Острянюк Т. Психолого-педагогічні аспекти організації інклюзивного освітнього середовища. *Молодь і ринок*. 2024. №9 (229). С. 102-107. URL: <http://mir.dsru.edu.ua/article/view/312388/303669> (дата звернення: 07.12.2022).
190. Соловйова Т. Г., Гладис М. О. Системний підхід до організації корекційно-розвиткової та логопедичної роботи. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 5 (218). С. 89-93. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-89-93](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-89-93) (дата звернення: 09.12.2022).
191. Сорочан М. П. Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: дис. ... доктора філософії за спец. 015 Професійна освіта. Вінниця : ВДПУ, 2023. 306 с.
192. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з ООП в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 23 с.
193. Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" 19. 06. 1999. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text (дата звернення: 12.07.2020).
194. Статистичні дані. Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 12.02.2025).
195. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
196. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року. Веб-сайт. 2017. URL: <https://cutt.ly/9raNJZ7B> (дата звернення: 15.05.2024).
197. Суховієнко Н. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. ХГПА. Хмельницький, 2018. 20 с.
198. Тельна О.А. Теоретичні аспекти організації інклюзивної освіти: досвід США. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2018. Т.2, № 60. С. 164-167.
199. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О, Сидорів С. М., Селепій О. Д.,

Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Л. М. *Сходинки інклюзії* : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 155 с. URL: <https://cutt.ly/hriRy0ef> (дата звернення: 12.07.2022).

200. Терещенко К. В. Толерантність як чинник розвитку організаційної культури закладів освіти. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / гол. ред. С.Д. Максименко. 2013. Т. I. Вип. 39. Київ–Алчевськ: ЛАДО, 2013. С. 16-18. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1853/1/%D0%A239.pdf> (дата звернення: 12.07.2020).

201. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник національного університету оборони України*. 2012. Вип. 5, № 30. С. 141–144.

202. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності як технологія навчання англійської мови учнів основної школи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 100-104.

203. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: метод. рек. Півд. наук. центр АПН України. Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. 89 с.

204. Універсальний дизайн в освіті: посібник / за заг. ред. Н. З. Софій. К.: Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

205. Федоренко С. В., & Федоренко М. І. Вимоги до друкованої навчальної літератури для дітей зі зниженим зором. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. № 17. С. 485–493. URL: <https://cutt.ly/QraNZryj> (дата звернення: 23.10.2022).

206. Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *Міждисциплінарні дослідження: теоретико-методологічні виміри*: мат. науково-теоретичного семінару, 5 грудня 2017. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Навчально-науковий центр «Синтез», 2017. С. 7-14. URL: <https://cutt.ly/YreO0Xgb> (дата звернення: 09.12.2022).

207. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової

школи : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.

208. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... наук. ступеня доктора пед. наук. К., 1999. 443 с.

209. Хоружа Л.Л. Етична компетентність учителя як основа гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 3. С. 27-33.

210. Цюняк О. Організаційно-педагогічні умови удосконалення системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Professional Pedagogics*. 2020. № 1(20), С. 71-77. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.20.71-77>

211. Цюняк О. П. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. Київ, 2020. 40 с.

212. Цюняк, О. Професійна підготовка майбутніх педагогів засобами дистанційного навчання в умовах карантину. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Том 17, № 1. С. 106-115. [https://doi.org/10.35387/od.1\(17\).2020.106-115](https://doi.org/10.35387/od.1(17).2020.106-115)

213. Чайка В. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: дис... д-ра наук: 13.00.04. Тернопіль, 2007. 463 с.

214. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища: дисерт. доктора пед. наук: 13.00.05. Старобільськ, 2016. 570_с.

215. Червінська І., Деренько В., Притуляк О. Problems of the development of modern science. *Інтеграція медійних технологій в зміст і завдання інклюзивного навчання*. The XXXIV International Scientific and Practical Conference. August 30 – September 02, 2022, Madrid, Spain. P. 235-238.

216. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Дисертація доктора педагогічних наук зі

спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2021. 498 с.

217. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: посібник для вчителів і студентів. Херсон: В-цтво ХНТУ, 2009. 111 с.

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

219. Шевців З. М. Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Дис....д-ра педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04. Рівне, 2017. 608 с.

220. Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності. Автореферат доктора педагогічних наук: 13.00.03. Київ, 2010. 46 с.

221. Як створити інклюзивне освітнє середовище: поради з (не)конференцій у Решетилівці, Чайках та Коломиї. НУШ : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/tags/129/> (дата звернення: 12.02.2025).

222. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: Жовтий О. О., 2014. 456 с.

223. Ярошинська О.О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

224. Яценко С.Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: Наук-метод. зб. №. 85.* Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2015. С. 116-122.

225. A Grand Challenge for Ukraine: Building an Inclusive Community. ICI web site. 2021, June 6. URL: <https://ici.umn.edu/news/a-grand-challenge-for-ukraine-building-an-inclusive-community> (дата звернення: 8.04.2021).

226. A guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017. Geneva: UNESCO IBE, 2482, 54. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

227. Addy T.M., Mitchell K.A., Dube D. A Tool to Advance Inclusive Teaching

Efforts: The “Who’s in Class?” Form. *J Microbiol Biol Educ.* 2021. № 22, e00183-21. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00183-21>

228. Ainscow M. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects.* 2020. №49. P. 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

229. Alsubaie M. A. Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice.* 2015. Vol. 6(33). P. 125-128.

230. Americans with Disabilities Act, Pub. L. No. 101–336, 104 Stat. 328. 1990. URL: <https://www.congress.gov/bill/101st-congress/senate-bill/933/text> (дата звернення: 09.12.2021).

231. Anastasiou D., Kauffman J. The Social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine.* 2013. Vol. 38, Issue 4. P. 441–459. <https://doi.org/10.1093/jmp/jht026>

232. Andriichuk N. Historical background of inclusive education development in the Nordic region. *The Space of Inclusive Education.* Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 135-145. https://doi.org/10.1163/9789004688131_015

233. Andriichuk N. Terminology in inclusive education: Its evaluation in Ukraine. *Searching for Identity: Personal Experiences and Methodological Reflections.* Uniwersytet Warszawski. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2021. P. 361–373.

234. Antoninis M. et al. All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects.* 2020. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>

235. Anyon J. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education.* 1980. Vol. 162(1). P. 67-92. <https://doi.org/10.1177/002205748016200106>

236. Armitage A., Pihl O., Ryberg T. PBL and Creative Processes. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education.* 2015. Vol. 3 (1): Special Issue: PBL and Creative Processes. P. I-IV. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v3i1.1199>

237. Berhanu G. Inclusive education in Sweden: Responses, challenges and

- prospects. *International Journal of Special Education*. 2011. Vol. 26, №2. P. 128-148.
238. Berhanu G. Special education today in Sweden. *Advances in Special Education*. 2014. Vol. 28. P. 209-241. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028014>
239. Blândul V. C., & Bradea A. Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*. 2017. Vol. 75, №4. P. 335-344.
240. Blyznyuk T., & Sydoriv S. Celebrating Diversity: A Person-Centered Approach in Inclusive Education. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 193–200.
241. Blyznyuk T., & Sydoriv S. Ensuring the personality-centered approach in inclusive education. *Scientific Bulletin of Chel'm-Pedagogy*. 2017. №1. P. 33-43.
242. Bogaert H. History repeating itself: The resurgence of the Taliban and the abandonment of Afghan women. *Immigration and Human Rights Law Review*. 2022. Vol. 4, № 1, Article 3. URL:<https://cutt.ly/HraN9yTQ> (дата звернення: 07.12.2022).
243. Brookfield D. S. Using the Critical Incident Questionnaire (CIQ). URL: <https://cutt.ly/IraN4V16> (дата звернення: 22.10.2022).
244. Budnyk O., & Sydoriv S. Socialization of Persons with Disabilities in the Inclusive Space. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 247–255. https://doi.org/10.1163/9789004688131_026
245. Budnyk O., & Sydoriv S. Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2019. Vol. 7, №1. P. 36–48. <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.01.03>
246. Budnyk O., Delenko V., Dmytryshchuk N., Podanovska H., Kuras V., & Fomin K. The teaching approach for Ukrainian children affected by war: addressing challenges in the 21st Century. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*. 2023. № 8, e17332. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e17332ABNT>
247. Budnyk O., Rembierz M., Arbeláez-Encarnación T.F., Rojas-Bahamón M.J., Arbeláez-Campillo D.F., Chinchoy A., & Matveieva N. Formation of tolerance in the inclusive environment of an educational institution. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol.

11(56), 315-329. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.30/>

248. Budnyk O., Sydoriv S., Serman L., Lushchynska O., Tsehelnik T., & Matsuk L. Inclusive education in rural schools of Ukraine or how to ensure quality inclusive education in rural schools in Ukraine?. *Revista Brasileira De EducaçãO Do Campo*. 2022. № 7, e13940. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13940>

249. CAST. Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA, 2018. URL: <http://udlguidelines.cast.org/more/downloads>

250. Cera R. National legislations on inclusive education and special educational needs of people with autism in the perspective of Article 24 of the CRPD. *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment* / Della Fina V., Cera R. (Eds). Springer, Cham, 2015. P. 79–108. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13791-9_4

251. Commissioner for Human Rights. Memorandum on the human rights consequences of the war in Ukraine. *The Council of Europe*. 2020. URL: <https://cutt.ly/Treqn3ak> (дата звернення: 07.12.2022).

252. Cook L., & Friend M. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. 2017. Vol. 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

253. Dalin P. Limits to Educational Change. London: Macmillan in Association with International Movement towards Educational Change, 1978. 112 p.

254. Deans T. Service-learning in two keys: Paulo Friere's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1999. Vol. 6, P. 15-29.

255. Dovzhenko T. Inclusive Education Implementation: the Experience of the Faculty of Primary Education. *Educational Challenges*. 2022. No 27(1). P. 67-79. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.1.06>

256. Dubkovetska I., Budnyk O., & Sydoriv S. Backgrounds and Prospects of Implementation of Inclusive Education in Ukraine. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 158-167. https://doi.org/10.1163/9789004688131_017

257. Education Support Professionals. *National Education Association*. URL: <https://cutt.ly/qraMt7iR> (дата звернення: 12.10.2023).
258. Fitzgerald S. Transition: Moving from Youthhood to Adulthood. *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 65-72. https://doi.org/10.1163/9789004688131_009
259. Freeman-Green S., Williamson P., & Cornelius K. Advancing Collaboration in Inclusive Education. *TEACHING Exceptional Children*. 2025. 0(0). <https://doi.org/10.1177/00400599241312556>
260. Gajdzica Z. Nieobecne lub zaniedbane w polskiej szkole formy wspierania nauczycieli w edukacji włączającej [Absent or neglected forms of teacher support in inclusive education in Polish schools]. *Studia z Teorii Wychowania*. 2022. XIII(3 (40)). P. 13-27. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1122>
261. Genovesi E., Jakobsson C., Nugent L., Hanlon C., & Hoekstra R. A. Stakeholder experiences, attitudes and perspectives on inclusive education for children with developmental disabilities in sub-Saharan Africa: A systematic review of qualitative studies. *Autism*. 2022. Vol. 26, № 7. P. 1606–1625. <https://doi.org/10.1177/13623613221096208>
262. Giota J., Lace I., Emanuelsson I. School achievement and changes in inclusive vs exclusive support over 50 years in Sweden regarding students with intellectual disabilities and special educational needs. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 67, № 6. P. 997–1011. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115129>
263. Global Education Monitoring Report 2020: *Inclusion and education: All means all*. UNESCO. Paris, 2020.
264. -Gil F., Martín-Pastor E., Flores N., Jenaro C., Poy R., Gómez-Vela M. Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion, *Procedia-Soc. Behav. Sci.* 2013. №93. P. 783–788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279>
265. Hayes A. M., Bulat J. Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle-income countries. *RTI Press. RTI Press Occasional Paper*.

2017. No. OP-0043-1707. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>

266. Högberg B., Lindgren J. From a crisis of results to a crisis of wellbeing – education reform and the declining sense of school belonging in Sweden. *Comparative Education*. 2023. Vol. 59, N.1. P. 18-37. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2140894>

267. Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool / Editors: E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné and P. Bartolo. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017. URL: <https://cutt.ly/LraMipUa> (дата звернення: 22.10.2022).

268. Inclusive School Leadership: A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice / Editors: M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir and M. Bilgeri. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2021. URL: <https://cutt.ly/braMiVo3> (дата звернення: 22.10.2022).

269. Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students. *Global Education Monitoring Report Team. UNESCO. Paris, 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447* (дата звернення: 12.10.2023).

270. Jakupcak Z., Rushton R., Jakupcak M., Landt J. This three-pronged approach benefits all students: Inclusive education. *The Science Teacher*. 1996. Vol. 63, №5. P. 40–43. URL: <http://www.jstor.org/stable/24150801>

271. Johnstone C. J., Schuelka M. J., & Swadek G. Quality Education for All? The Promises and Limitations of the SDG Framework for Inclusive Education and Students with Disabilities. *Grading Goal Four*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2020. https://doi.org/10.1163/9789004430365_004

272. Kamiński J., Łysiak M., & Badora A. Service learning dla nauczycieli akademickich. Przewodnik metodyczny [Service learning for university teachers. Methodology guide]. Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2023.

273. Keller C. Equity and inclusion [Рівноправність та інклюзія]. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія* : Віртуальний міжнародний симпозіум. 24 серпня 2022. URL: <https://youtu.be/Cs7w7VKTIk0> (дата звернення: 07.12.2022).

274. Keller C. Inclusion Ideals and Realities. *Інклюзія, Справедливість, Взаємодія. Підготовка педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України*. Івано-Франківськ, 2024. С. 14-16.
275. Kondur O. Gamification as a tool for increasing the efficiency of professional training in higher education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2022. Vol. 27. P. 100–104. <https://doi.org/10.15330/msuc.2022.27.100-104>
276. Kopchuk-Kashetska M., Tsiuniak O., Dovbenko S. Modern aspects of the activity of a teacher's assistant in an inclusive educational environment. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. Vol. 29. P. 90–95. <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.90-95>
277. Kuypers L. The Zones of Regulation®: A curriculum designed to foster self-regulation and emotional control. San Jose: Social Thinking Publishing, 2011. 200 p.
278. Kuzenko O., Matsuk L., Adamiv V. Formation of cognitive interests of children with special educational needs through eidetics. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2022. Vol. 9, No. 1. P. 196-202. <https://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.196-202>
279. Kuzenko P., Kuzenko O., Matsuk L. Use of Arttherapy Techniques in Pedagogical Accompaniment of Children with Special Educational Needs. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2021. Vol. 8, No. 1. P. 141–147. <https://doi.org/10.15330/jpnu.8.1.141-147>
280. London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. URL: <https://cutt.ly/Nre3Iyp6> (дата звернення: 12.07.2024).
281. Loreman T., Deppeler J. Working towards full inclusion in education. *The National Issues Journal for People with a Disability*. 2002. Vol. 3, № 6. P. 5-8.
282. MacKinnon D. Equity, Leadership, and Schooling. *Exceptionality Education Canada*. 2000. Vol. 10. P. 5–21.
283. Main S., Chambers D. J. & Sarah P. Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20 (12). P. 1270-1285.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873>

284. Manasia L. et al. Facilitation Methodology for e-Service-Learning in Higher Education. *Zenodo eSL4EU Consortium*. 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14175998>

285. McLaughlin M. J. Evolving interpretations of educational equity and students with disabilities. *Exceptional Children*. 2010. Vol. 76. P. 265-278.

286. Mirazchiyski P., Horvat Sandreli J., Javornik S., Kreci V., Rosser-Limiñana A., Novak Trunk A. Roma students and their inclusion in schools. *International Journal of Innovation and Learning*. 2022. Vol. 32, № 1. P. 70-88. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2022.123810>

287. Murawski W. W., & Dieker L. A. Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *TEACHING Exceptional Children*. 2004. Vol. 36(5). <https://doi.org/10.1177/004005990403600507>

288. Murdick N. L, Gartin B. C. The Inclusion Controversy: Emerging Patterns in Case Law. *Journal of Disability Policy Studies*. 1996. Vol. 7, №2. P. 43-55. <https://doi.org/10.1177/104420739600700203>

289. Nazaruk S., Budnyk O., Ruszkowska M., Dąbrowska I., Sokołowska B., Tkachuk T. Opening Polish Schools to Ukrainian Refugee Children and Providing Them with Spiritual Support: Survey Results. *Religions*. 2024. Vol. 15, № 651. <https://doi.org/10.3390/rel15060651>

290. Nikolaesku I., Budnyk O., Bondar V., Tepla O., & Berezovska L. Pedagogical management in inclusive process of the educational institution. *Amazonia Investiga*. 2021. Vol. 10, № 39. P. 76-85. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7>

291. Öhman M. Swedish school development and inclusive learning environments: A single case study. *Pedagogická orientace*. 2017. Vol. 27, No 2. P. 344–360.

292. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com> (дата звернення: 07.12.2022).

293. Pavri S., Luftig R. The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom? 2000. LD OnLine web page. URL: <http://www.ldonline.org/article/5855/>

294. Persson B. Teacher education for inclusion. Country report. Sweden. European Agency for Development in Special Educational Needs. 2010. URL: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-4485> (дата звернення: 12.06.2022).
295. Piekarski G. (Ed.). *Discourses (on) equality education [Dyskursy (o) edukacji równościowej]*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2024.
296. Pishak Y., Sydoriv S. Inclusive service learning as a project-based tool for educational and social recovery in postwar Ukraine. *Learning & Teaching in the World after War: Proceedings of III International Scientific & Practical Conference*, Kharkiv, Ukraine, 08 November, 2024. (p. 286). H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13991498>.
297. Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO. Paris, 2009. 36 p.
298. Raywid M. A. Current literature on small schools. ERIC/CRESS, EDO-RC-98-8. Appalachian Educational Laboratory. 1999. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425049.pdf> (дата звернення: 12.09.2021).
299. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. URL: <https://cutt.ly/jre3IGUZ> (дата звернення: 12.07.2024).
300. Rudelius-Palmer K. Taking the Human Rights Temperature of Your School / In D. Shiman. *A Human Rights Persective*. University of Minnesota. A Human Rights Resource Center, 1999. URL: <https://cutt.ly/MraMf7Xr> (дата звернення: 22.10.2022).
301. Sanjeev K., Kumar K. Inclusive Education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2007. Vol. 2, № 2. URL: <https://cutt.ly/VraMgvHt> (дата звернення: 20.07.2020).
302. Shenoda S, Kadir A, Pitterman S, et al. The Effects of Armed Conflict on Children. *Pediatrics*. 2018. Vol. 142, №6, e20182585. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2586>
303. Simplican S. C., Leader G., Kosciulek J., & Leahy M. Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*. 2015. Vol. 38, P. 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>

304. Śliwerski B. *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole* [Culture of competition and cooperation at school]. Warszawa: Wolters Kluwer, 2022.
305. Soriano Ayala E. & Cala C. V. The impact of social capital in socio-emotional competencies of Spanish and immigrant adolescents from the southeast of Spain. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 21(8). P. 849-865. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251976>
306. Strengthening Inclusive Education in Ukraine. ICI site. 2019, May 13. URL: <https://ici.umn.edu/news/inclusive-education-ukraine> (дата звернення: 1.04.2021).
307. Students with Disabilities. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. 2024. URL: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg> (дата звернення: 12.12.2024).
308. Suleymanov F. Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2015. Vol. 3 (4). URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:54544765> (дата звернення: 17.04.2021).
309. Sydoriv L., Sydoriv S. Building communicative competence and speaking skills in the inclusive classroom. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* : мат. Всеукр. наук.-практ. конф, 18.10.2023 р., ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2023. С. 91-94. <https://cutt.ly/nryirPRR> (дата звернення: 17.04.2024).
310. Sydoriv S et al. Inclusive education teacher training for community development. *Inclusion as a Global Challenge for Community Development: Virtual World Community Development Conference 2020*. October 3-5, 2022. Book of abstracts. P. 46-47. URL: <https://cutt.ly/lryuMNXs> (дата звернення: 21.04.2023).
311. Sydoriv S. English and Inclusion: Self-study and distance learning guide for students majoring in Primary, Preschool and Special Education. Ivano-Frankivsk, 2023. 75 с. URL: <https://cutt.ly/BriaOmK1> (дата звернення: 21.04.2023).
312. Sydoriv S. Developing Character by Means of Inclusive Strategies and Practices. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 256–262. https://doi.org/10.1163/9789004688131_027
313. Sydoriv S. Global inclusive awareness aspect of training Ukrainian

educators. *Дитинство. Література. Культура. Освіта*. Книга абстрактів І Міжнародної мультидисциплінарної наукової конференції (5–7 жовтня 2023 р.). ред.: Т. Качак, О. Будник. Івано-Франківськ: ПНУ імені Василя Стефаника. 2023. С. 44. URL: <https://cutt.ly/ArybufQG> (дата звернення: 17.10.2024).

314. Sydoriv S. Human rights, diversity, equality – developing inclusive learning environment: a companion for students and young professionals. Ivano-Frankivsk, 2020. 66 с. URL: <https://cutt.ly/jriarTBb> (дата звернення: 17.10.2024).

315. Sydoriv S. Implementing inclusive learning environment globally: Legislation and practices. *The Space of Inclusive Education*. The Netherlands: Brill. Leiden, 2024. P. 174–185. https://doi.org/10.1163/9789004688131_019

316. Sydoriv S. Inclusive education in the Ukrainian Carpathians: comparing disability access between Ukraine and the U.S. *Appalachians/Carpathians: Sustainable Development in Mountain Regions: Patterns, Problems, and Prospects*. Yaremche, 2017, September, 19. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16045.23528>

317. Sydoriv S. Organizing and sustaining inclusive learning environment: International Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7, № 1. P. 122-128. <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.122-128>

318. Sydoriv S. Practical course of the English language in inclusive learning space: a comprehensive guide to organize self-study in inclusive environment. Ivano-Frankivsk, 2024. 66 p. URL: <https://cutt.ly/urip5LxD> (дата звернення: 28.04.2024).

319. Sydoriv S. Pre-service training of elementary school teachers for organization of inclusive learning environment. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2022. Vol. 9, №1. P. 169-179. <https://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.169-179>

320. Sydoriv S. Training Educators to Foster Inclusion and Resilience: Lessons from Ukraine. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. Vol. 10, № 1. P. 167-186. <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.167-186>

321. Sydoriv S. Training teachers for the inclusive and resilient future. *Learning & Teaching in the World after War: Proceedings of III International Scientific & Practical Conference, Kharkiv, Ukraine, 08 November, 2024*. p. 169, 246. H.S. Skovoroda Kharkiv

National Pedagogical University. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13991498>

322. Sydoriv S., & Sydoriv L. Inclusion in Ukraine: What the Future Needs and Should Hold. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 282–305. https://doi.org/10.1163/9789004688131_030

323. Sydoriv S., Telna O., & Budnyk O. Employment of People with Disabilities in Ukraine: Challenges and Opportunities. In R. Tichá, B. Abery & J. Šiška (Eds.), *The Value of Employment for People with Disabilities Around the World: The Dignity of Work*. Cambridge Scholars Publishing, 2024. P. 93–118. URL: <https://cutt.ly/8raMEAy0> (дата звернення: 28.04.2024).

324. Szumski G. Współnauczanie w polskich szkołach podstawowych – model współpracy i korzyści dla uczniów [Co-teaching in Polish primary schools - a model of collaboration and benefits for students]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2022. Vol. 5. P. 54-65. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8632>

325. Tassoni P. Supporting children with special needs: A Penny Tassoni handbook. London: Hodder Education, 2015. 277 p.

326. Teacher Professional Learning for Inclusion. Policy Self-Review Tool / Editors: S. Symeonidou and A. De Vroey. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2019. URL: <https://cutt.ly/braMnfBu> (дата звернення: 22.10.2022).

327. Teaching to diversity: інклюзивні казки для Тамілки/ за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ, 2021. 84 с. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10137628>.

328. The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June. 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата звернення: 12.10.2020).

329. Tichá R. & Dockter S. Transition in times of crisis. *Impact*. Feature Issue on Transition in a Global Context for People with Intellectual, Developmental, and Other Disabilities. 2022. №35(2). Institute on Community Integratio, University of Minnesota. URL: <https://cutt.ly/HraMTiii> (дата звернення: 07.12.2022).

330. Tichá R., Abery B., & Kincade L. Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. *Sociální pedagogika/Social Education*. 2018.

Vol. 6, №2. P. 43–62. <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.02.03>

331. Tichá R., Qian X., Stancliffe R. et al. Alignment between the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the National Core Indicators Adult Consumer Survey: CRPD AND NCI. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2018. Vol. 15, №3. P. 247-255. <https://doi.org/10.1111/jppi.12260>

332. Tkhir M., Sydoriv S. Being optimistic about inclusion: Biden’s rhetorical strategy of positive self-presentation reflected in teacher training policy. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11, №3. P. 38-46. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n3p38>

333. UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education*, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4, 2016. URL: <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (дата звернення: 07.12.2022).

334. UN General Assembly Resolution 61/295. 2007. United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples. New York, UN Headquarters. URL: <https://cutt.ly/OraMQCnp> (дата звернення: 07.12.2022).

335. Universities without walls. A version 2030. EUA, 2021. p. 8-12. URL: <https://cutt.ly/nreO653P> (дата звернення: 09.12.2022).

336. Vasianovych H., Budnyk O., Klepar M., Beshok T., Blyznyuk T., Latyshevskya K. Pragmatism in Philosophy of Inclusive Education Studies and Problems of Teacher Training. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7. Núm. 4. P. 59-73. URL: <https://cutt.ly/qreqsobu> (дата звернення 10.11.2022).

337. Vasianovych, H., Budnyk, O. Philosophy of Research in Inclusive Education. In: *The Space of Inclusive Education: Voices from Ukraine and Beyond*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 9-21. https://doi.org/10.1163/9789004688131_003

338. Voltz D. L., Brazil N., & Ford A. What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*. 2001. Vol. 37, № 1. P. 23–30. <https://doi.org/10.1177/105345120103700105>

339. Westerholm K., Lindqvist H. A dilemmatic space: A qualitative study about teachers’ agency working with early identification of special needs. *European Journal of*

Special Needs Education. 2024. 39:4. P. 582-596.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1776983>

340. Where They Are Now: ICI Reconnects with ADA Fellows. Institute of Community Integration web site. 2022, July. URL: <https://ici.umn.edu/news/where-they-are-now-ici-reconnects-with-ada-fellows> (дата звернення: 15.08.2024).

341. Wilson P., Atkinson M., Hornby G., Thompson M., Cooper M., Hooper C. M., & Southall A. Young minds in our schools-a guide for teachers and others working in schools. YoungMinds, 2002. 86 p.

342. Wojciechowska-Charlak B. Aksjologiczne aspekty kształcenia pedagogicznego. *Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи: збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи*. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, “Тріада плюс”, 2008. С. 238-247.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України (категорія Б)

1. Sydoriv S. Organizing and Sustaining Inclusive Learning Environment: International Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7, No 1. P. 122-128.

DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.122-128>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/3625/4156>

2. Sydoriv S. Pre-service training of elementary school teachers for organization of inclusive learning environment. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2022. Vol. 9, №1. P. 169-179.

DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.169-179>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/6181/6482>

3. Sydoriv S. Training Educators to Foster Inclusion and Resilience: Lessons from Ukraine. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. Vol. 10, № 1. P. 167-186.

DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.167-186>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/6730/7026>

4. Сидорів С. Формування мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх учителів до створення інклюзивного освітнього середовища в початковій школі (експериментальний кейс). *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 3(11). С. 326-337.

DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3\(11\)-326-337](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-326-337)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/21042/21018>

Статті у періодичних виданнях, проіндексованих у базі даних Scopus та Web of Science Core Collection

5. Tkhir M., Sydoriv S. Being optimistic about inclusion: Biden's rhetorical strategy of positive self-presentation reflected in teacher training policy. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11, №3. P. 38-46.

DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n3p38>

URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85127219894&origin=recordpage>

6. Budnyk O., Sydoriv S., Serman L., Lushchynska O., Tsehelnik T., & Matsuk L. Inclusive education in rural schools of Ukraine or how to ensure quality inclusive education in rural schools in Ukraine?. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*. 2022. Vol. 7, e13940.

DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13940>

URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000773370500001>

Статті у періодичних наукових виданнях держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу

7. Blyznyuk T., & Sydoriv S. Ensuring the personality-centered approach in inclusive education. *Scientific Bulletin of Chelm-Sect. of Pedagogy*. 2017. №1. P. 33-43.

URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/scientific-bulletin-of-chem-section-of-pedagogy/2017-numer-1/scientific_bulletin_of_chelm_section_of_pedagogy-r2017-t-n1-s33-43.pdf

8. Budnyk O., & Sydoriv S. Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2019. Vol. 7, №1. P. 36–48.

DOI: <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.01.03>

URL: https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/04/STUDY_SocEd_T_3_7-1-2019.pdf

Одноосібні розділи у колективних монографіях

9. Сидорів С. Інклюзивна освіта в Україні та США: First-hand experience. *Гірська школа: сучасні виклики і перспективи розвитку: монографія* / за наук. ред. д.п.н. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 355-369.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/ms.pdf>

10. Sydoriv S. Developing Character by Means of Inclusive Strategies and Practices. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 256–262.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_027

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/22-2.pdf>

11. Sydoriv S. Implementing inclusive learning environment globally: Legislation and practices. *The Space of Inclusive Education*. The Netherlands: Brill. Leiden, 2024. P. 174–185.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_019

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/15-2.pdf>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

12. Сидорів С. М. Транзиція осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю від навчання до праці: як це працює в США. *Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (30 вересня 2024 року). БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. Видавництво: MANS w Łomży, Біла Церква - Ломжа, 2024, С. 179-182.

DOI: <https://doi.org/10.58246/ARBE4355>

URL: <https://surl.li/dmxhup>

13. Sydoriv S. Training teachers for the inclusive and resilient future. *Learning & Teaching in the World after War: Proceedings of III International Scientific & Practical Conference*, Kharkiv, Ukraine, 08 November, 2024. P. 169, 246. H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13991498>

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/lt.pdf>

14. Сидорів С. Застосування ШІ в професійній підготовці педагогів початкової школи до розбудови інклюзивного освітнього простору. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції* (Київ, 1-2 березня 2024 р.). Київ : УкрІНТЕІ, 2024. С. 254-256.

URL: http://www.uinpei.kiev.ua/sites/default/files/mat-konf-schi_2024.pdf

15. Сидорів С.М. Applying artificial intelligence as the factor to sustain inclusive education in Ukraine. *Підприємництво під час війни в Україні: виклики та можливості*: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. С. 69-72.

URL: <https://cutt.ly/0rikHtXi>

16. Сидорів С. Applying the principles of the New Ukrainian School to teacher training: celebrating diversity *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 18 жовтня 2023 р., ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2023. С. 94-97.

URL: <https://cutt.ly/nryirPRR>

17. Sydoriv S. Global inclusive awareness aspect of training Ukrainian educators. *Дитинство. Література. Культура. Освіта*. Книга абстрактів I Міжнародної мультидисциплінарної наукової конференції (5–7 жовтня 2023 р.). Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. університет імені Василя Стефаника, 2023. С. 44.

URL: <https://cutt.ly/ArybufQG>

18. Сидорів С. Професійна підготовка майбутніх педагогів початкової школи в умовах соціокультурних трансформацій. *Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри* : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 22-23 лист. 2022 р.). Івано-Франківськ, 2022. С.78-80.

URL: <https://cutt.ly/0rip142e>

19. Сидорів С. Підготовка педагогів та їх професійний розвиток у контексті концепції навчання в різноманітності. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму. (Київ, 27 жовт. 2022 р). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 166-169.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/733715/1/Електрон_Блок_Тези_Форум.pdf

20. Сидорів С.М. Ідеї та цінності інклюзивної освіти як фактор підготовки майбутнього вчителя англійської мови у закладі фахової передвищої освіти *Актуальні проблеми формування ціннісно-моральних орієнтацій студентів як детермінанта освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти* : збірник мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2022. Ч.3. С.84-87.

URL: <https://cutt.ly/DridVH0p>

21. Сидорів С. Senses of inclusion: Equity in times of war. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія* : збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозиуму, 23-24 серпня 2022 р. / за заг. ред. З. П. Ленів. Львів, 2022. С. 265-269.

URL: <https://inclusion-smart.com/wp-content/uploads/2023/07/zbirnik-tez.pdf>

22. Сидорів С. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до організації інклюзивного освітнього середовища засобами освітньо-мистецьких практик. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : зб. тез доп. II Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 13-14 травня 2021). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. Т.1. С.324-327.

URL: <https://cutt.ly/mrihKX8X>

23. Сидорів С. Developing soft skills while organizing inclusive learning environment by art and music lessons. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 613-616.

URL: <https://cutt.ly/NrihXTCM>

24. Сидорів С.М. Дистанційна організація інклюзивного освітнього середовища як аспект професійної підготовки педагога. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: зб. наук. праць Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав, 2021. Вип. 69. С. 232-236.

URL: <https://cutt.ly/5rtoIJDF>

25. Сидорів С. Інклюзивні практики у формуванні характеру дитини [Inclusive Strategies and Practices in Developing Child's Character]. *Психологічні аспекти формування характеру дитини*: збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. С. 396-404.

URL: https://ifk.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/11/ЗБІРНИК_1.pdf

26. Сидорів С.М. Курсові проекти з методики викладання англійської мови як засіб поширення принципів інклюзивної освіти, співзвучні з ідеями Нової української школи. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнар. участю (Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2018. ч. 1. С. 396-404.

URL: <https://cutt.ly/Frybcp9K>

Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження

27. Сидорів С. М. До деяких аспектів формування національної жетомовної особистості. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2024. № 1-2. С 32-37.

URL: <https://cutt.ly/Yris5Eus>

Розділи колективних монографій (у співавторстві)

28. Budnyk O., & Sydoriv S. Socialization of Persons with Disabilities in the Inclusive Space. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 247–255.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_026

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/21.pdf>

29. Blyznyuk T., & Sydoriv S. Celebrating Diversity: A Person-Centered Approach in Inclusive Education. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 193–200.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_021

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/16.pdf>

30. Dubkovetska I., Budnyk O., & Sydoriv S. Backgrounds and Prospects of Implementation of Inclusive Education in Ukraine. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 158-167.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_017

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/13.pdf>

31. Sydoriv S., & Sydoriv L. Inclusion in Ukraine: What the Future Needs and Should Hold. In *The Space of Inclusive Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2024. P. 282–305.

DOI: https://doi.org/10.1163/9789004688131_030

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/25.pdf>

32. Sydoriv S., Telna O., & Budnyk O. Employment of People with Disabilities in Ukraine: Challenges and Opportunities. In R. Tichá, B. Abery & J. Šiška (Eds.), *The Value of Employment for People with Disabilities Around the World: The Dignity of Work*. Cambridge Scholars Publishing, 2024. P. 93–118.

URL: <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-0364-0758-2>

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/04/d.pdf>

Наукові та навчально методичні посібники

33. Нічого про нас без нас / Nothing about us without us : poradnik для учасників інклюзивного процесу / ред. С. Сидорів. Івано-Франківськ, 2019. 49 с.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/nothing-without.pdf>

34. Сидорів С. Цифрові технології у поширенні ідей інклюзивної освіти: з досвіду підготовки майбутніх вихователів і вчителів. Івано-Франківськ, 2019. 12. с.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/sydoriv-tsyfrovi-tekhnohii-u-poshyrenni-idej-inkliuzyvnoi-osvity.pdf>

35. Сходинки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. / ред. С. Сидорів. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 155 с.

URL: https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/skhodynky-inkliuzii_web.pdf

36. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2020. 198 с.

URL: https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/inclusive-education-teacher-training-curriculum_web.pdf

37. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти : Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 1-3 / уклад. Л. М. Сидорів, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2020. 235 с.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/lektsii-modul-1-3.pdf>

38. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти : Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 4-6 / уклад. Л. М. Сидорів, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2020. 265 с.

URL: https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/lektsii-modul-4-6_1.pdf

39. Sydoriv S. Human rights, diversity, equality – developing inclusive learning environment: a companion for students and young professionals / Права людини, різноманітність, рівність – творимо інклюзивне освітнє середовище засобами англійської за професійним спрямуванням: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, Kushnir publishing. 2020. 66 с.

URL: https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/sydoriv_a-companion-for-students-and-those-who-care-about-human-rights-small.pdf

40. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів та дистанційного навчання з Методики навчання англійської мови в дошкільних закладах та

початковій школі: організуємо інклюзивний освітній простір онлайн / автор-укладач С. М. Сидорів. Івано-Франківськ, 2021. 26 с.

URL: https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/sydoriv_metodychni-vkazivky-dlia-samostijnoi-roboty-studentiv-ta-dystantsijnoho-navchannia-z-metodyky-navchannia-anhlijskoi-movy-orhanizovuiemo-inkliuzyvnyj-osvitnij-prostir-onlajn.pdf

41. Teaching to diversity: інклюзивні казки для Тамілки/ за ред. С.М. Сидоріва. Івано-Франківськ, 2021. 84 с.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10137628>.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/kazky-dlia-tamilky-small-compressed-1.pdf>

42. Навчаємо англійської в безпечному інклюзивному освітньому просторі : методичні рекомендації до проходження виробничої (педагогічної) практики з додаткової спеціалізації «Англійська мова» / автор-укладач С. М. Сидорів. Івано-Франківськ, 2023. 44 с.

URL: https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/sydoriv_navchajemo-anhlijskoi-v-bezpechnomu-inkliuzyvnomu-osvitnomu-prostori_metodychni-rekomendatsii-do-prokhozhenia-praktyky-po.pdf

43. Методичні рекомендації до виконання курсового проєкту зі спеціалізації «Англійська мова: організуємо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі і ЗДО» / автор-укладач С.Сидорів. Івано-Франківськ, 2021. 28 с.

URL: https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/sydoriv-kursovi-proekty_metodychni-rekomendatsii_2021.pdf

44. Sydoriv S. English and Inclusion: Self-study and distance learning guide for students majoring in Primary, Preschool and Special Education. Ivano-Frankivsk, 2023. 75 с.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/anhlijska-ta-inkliuziia-posibnyk-dlia-samostijnoi-roboty-ta-dystantsijnoho-navchannia-studentiv-spetsialnosti-pochatkova-osvita-ta-doshkilna-osvita.pdf>

45. Sydoriv S. Practical course of the English language in inclusive learning space: a comprehensive guide to organize self-study in inclusive environment. vol. 1: check Arakin out. Ivano-Frankivsk, 2024. 66 p.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/practical-course-of-the-english-language-in-inclusive-learning-space-a-comprehensive-guide-to-organize-selfstudy-in-inclusive-environment.pdf>

46. Наш стрілецький інклюзивний край: Навчально-методичний посібник / упор. Л. Сидорів, ред. С. Сидорів. Івано-Франківськ, 2024. 144 с.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14621649>

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/nash-striletsyj-inkliuzyvnyj-kraj-b5.pdf>

47. *Інклюзія, Справедливість, Взаємодія. Підготовка педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України* : мат. мультидисциплінарного симпозіуму з міжнар. участю, Івано-Франківськ, 3-4 квітня 2024. / ред. С. Сидорів. Івано-Франківськ, 2024. 288 с.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/01/inclusion-equity-cooperation-multidisciplinary-symposium.-book-of-abstracts.-ivano-frankivsk-2024.pdf>

48. Сидорів С. English literature for children in inclusive learning environment. Івано-Франківськ, 2025. 162 с.

URL: <https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/elit-in-lee.pdf>

49. Сидорів С. М. Творимо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі: Методичні рекомендації до виконання курсового проєкту «Передовий досвід та авторські методики». Івано-Франківськ, 2025. 52 с. URL:

<https://ifccyc7.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/113/2025/03/course-projects-methods-pe.pdf>

Апробація результатів дослідження здійснювалася на конференціях:

міжнародних – «Gender, Identities and Education» (Бені Меллаль, Марокко, 2016); «Appalachians/Carpathians: Sustainable Development in Mountain Regions: Patterns, Problems, and Prospects» (Яремча, Україна, 2017); «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, Україна, 2018); «AUCD conference» (Вашингтон, США, 2018); «Психологічні аспекти формування характеру дитини» (Івано-Франківськ, Україна, 2019); «The Dignity of Work: Challenges and Opportunities Facing People with Disabilities Around the World» (Міннеаполіс, США, 2021); «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав, Україна, 2021); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, Україна, 2021, 2022, 2023); «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір» (Запоріжжя, Україна, 2021); «Inclusive and Supportive Education Conference: Research to Practice» (Лондон, Великобританія, 2021); «Together for Ukraine / International Speaker Series» (Міннеаполіс, США, 2022); «66th Annual Conference» (Comparative and International Education Society, Міннеаполіс, США, 2022); «Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри» (Івано-Франківськ, Україна, 2022); «Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти» (Одеса, Україна, 2022); «Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія» (Львів, Україна, 2022); «Inclusion as a Global Challenge for Community Development» (Віртуальна міжнародна конференція конференція розвитку спільнот, 2022); «Childhood. Literature. Culture. Education» (Івано-Франківськ, Україна, 2023); «Підприємництво під час війни в Україні: виклики та можливості» (Івано-Франківськ, Україна, 2023); «Стратегічні інновації соціальних комунікацій та іноземної філології в умовах кризи» (Суми, Україна, 2024); «Штучний інтелект у науці та освіті» (Київ, Україна, 2024); «Інклюзія, Справедливість, Взаємодія. Підготовка педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України» (Івано-Франківськ, Україна, 2024); «Learning and Teaching in the World after War. III

International Youth Scientific and Practical Conference» (Харків, Україна, 2024), «The Dignity of Work: Are the Voices of People with Disabilities and Employers Around the World Being Heard?» (Міннеаполіс, США, 2025);

всеукраїнських – «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Івано-Франківськ, 2018); «Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції» (Івано-Франківськ, 2018); «Літня школа інклюзії: кроки у майбутнє» (Вигода, 2018); «Тиждень інклюзії та семінар «Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти» (Івано-Франківськ, 2018); «Науково-практична конференція в рамках II Міжнародного науково-практичного форуму з питань інклюзивного навчання» (Хмельницький, 2019); «Навчання для всіх» (Харків, 2019), «Забезпечення особливих освітніх потреб дитини в умовах модернізації навчального середовища» (Харків, 2019); «Підтримка інклюзивної освітньої спільноти: досвід українсько-американської співпраці» (Київ, 2019); «Становлення інклюзивних процесів в Україні: поступ, досвід, перспективи» (Львів, 2021); «Актуальні проблеми формування ціннісно-моральних орієнтацій студентів як детермінанта освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти» (Київ, 2022); «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» (Київ, 2022); «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (Харків, 2023); «Розвиток гнучких навичок soft skills студентської молоді у процесі освітньої діяльності: зарубіжний і вітчизняний досвід» (Черкаси, 2023); «Перспективи відновлення України шляхом залучення до активних дій з виконання Національної стратегії у сфері прав людини найменш захищеного під час війни прошарку українського соціуму - жінок і дівчат з інвалідністю, які в рамках реалізації ініціативи отримують статус Амбасадорок європейських змін» (Київ, 2023); «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (Вінниця, 2023); «Всеукраїнська наукова конференція з міжнародною участю, присвячена 110-річчю створення Легіону Українських січових стрільців» (Івано-Франківськ, 2024); «Інноваційні підходи до

підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід» (Біла Церква, 2024);

регіональних – «Бар'єри та інклюзія: долаючи стереотипи - круглий стіл» (Київ, 2017); «Освітня інклюзія в США та Україні: кроки разом» (Івано-Франківськ, 2017); «Педагогічні інновації в початковій школі» (Івано-Франківськ, 2017); «Розвиток обдарованості дітей в умовах інноваційного освітнього простору» (Івано-Франківськ, 2017); Районний семінар вчителів англійської (Долина, 2017); «Пріоритетні напрями модернізації системи освіти в Україні та Польщі: досвід, реалії, перспективи» (Івано-Франківськ, 2017); «Другий Західний воркшоп: Нова українська школа – школа, доступна для кожного» (Хмельницький, 2019); «Практики інклюзії: досвід українсько-американської співпраці» (Івано-Франківськ, Вигода, Хмельницький, 2019); «Сходинки до інклюзивної освітньої спільноти – без кордонів» (Львів, 2019);

а також щорічних звітних наукових конференцій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та конференцій практикуючих і майбутніх педагогів «Кроки інклюзивними просторами 1-7» (Івано-Франківськ, 2019-2021).

Анкети, опитувальники та стенограми інтерв'ю фокус груп

Додаток Б.1

АНКЕТА

на виявлення рівня професійної готовності майбутніх педагогів до формування інклюзивного освітнього середовища в початковій школі

Шановні студенти! Просимо дати відповіді на пропоновані питання, що дозволить виявити рівень професійної готовності до створення інклюзивного середовища в початковій школі. Ваші відповіді допоможуть удосконалити методика викладання в цьому напрямі діяльності. Прохання вибрати один із чотирьох варіантів відповіді.

Соціально-демографічні та освітні дані респондентів:

Стать:

- чоловіча
- жіноча
- інше

Місце проживання:

- місто
- село

Форма навчання

- денна
- заочна

Чи проходили курси або тренінги з інклюзивної освіти?

- так
- ні

І БЛОК. МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ

Ставлення до інклюзивного навчання в початковій школі

1. Наскільки важливим, на Вашу думку, є створення інклюзивного освітнього середовища в школі?

- а) дуже важливим;
- б) скоріше важливим;
- в) частково важливим;
- г) не важливим.

2. Наскільки важливим для Вас є забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх учнів?

- а) дуже важливо, вважаю це пріоритетом у своїй майбутній роботі;
- б) важливо, але не завжди знаю, як це реалізувати;
- в) частково важливо, залежить від конкретних обставин;
- г) не вважаю це ключовим завданням педагога.

3. Як Ви ставитеся до необхідності адаптації освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами?

- а) позитивно, вважаю це важливою частиною роботи вчителя;
- б) нейтрально, готовий(-а) виконувати адаптацію за потреби;
- в) маю певні сумніви щодо доцільності адаптації;
- г) вважаю це складним і не впевнений(-а) у необхідності.

Професійна мотивація та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії

1. Як Ви оцінюєте свою мотивацію до роботи в інклюзивному класі?

- а) дуже висока, це моє професійне покликання;
- б) висока, але потребую більше знань і досвіду;
- в) помірна, є певні сумніви щодо моєї ефективності;
- г) низька, вважаю це складним завданням.

2. Чи вважаєте Ви, що створення інклюзивного освітнього середовища вимагає додаткових зусиль зі сторони учителя?

- а) так, але це є необхідним в сучасній школі;
- б) так, і це може бути складно реалізувати;
- в) частково, залежить від школи та адміністрації;
- г) ні, всі діти повинні навчатися за загальною програмою без додаткових змін.

3. Чи готові Ви працювати в класі, де навчаються діти з особливими освітніми потребами?

- а) так, повністю готовий(-а);
- б) скоріше готовий(-а), але є певні труднощі;
- в) не зовсім готовий(-а);
- г) не готовий(-а).

4. Чому, на Вашу думку, важливо навчатися методам інклюзивної освіти?

- а) щоб допомогти всім учням максимально реалізувати свій потенціал;
- б) щоб відповідати сучасним вимогам освіти;
- в) це корисно, але не є основним аспектом педагогічної діяльності;
- г) не бачу в цьому необхідності.

5. Як ви ставитеся до необхідності додаткової підготовки та навчання для роботи в інклюзивному середовищі?

- а) позитивно, готовий(-а) постійно вдосконалювати свої навички;
- б) нейтрально, якщо це потрібно для роботи, то готовий(-а);
- в) не вважаю це необхідним, достатньо загальних педагогічних знань;
- г) не бачу в цьому сенсу.

Цінності та переконання щодо інклюзії

1. Чи вважаєте ви, що інклюзія позитивно впливає на розвиток суспільства?

- а) так, вона сприяє формуванню толерантності та рівності;
- б) скоріше так, але має певні труднощі у впровадженні;
- в) не впевнений(-а), чи це є пріоритетним напрямком розвитку освіти;
- г) ні, традиційна система освіти є ефективнішою.

2. Як Ви оцінюєте роль вчителя у формуванні інклюзивного освітнього середовища?

- а) ключова, від вчителя залежить успіх інклюзії;
- б) значна, але потрібна підтримка адміністрації та суспільства;
- в) незначна, бо багато залежить від системи освіти загалом;
- г) вчитель не повинен займатися адаптацією навчання для окремих учнів.

3. Що для Вас є найбільшою мотивацією у створенні інклюзивного освітнього середовища?

- а) прагнення допомагати всім дітям реалізувати свої здібності;
- б) професійний розвиток і відповідність сучасним освітнім стандартам;
- в) інтерес до нових підходів у педагогіці;
- г) поки що не маю мотивації у цій сфері.

II БЛОК. КОГНІТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ

Знання і навички створення інклюзивного освітнього середовища

1. Чи достатньо володієте знаннями про зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів щодо формування інклюзивного освітнього середовища?

- а) володію на високому рівні;
- б) володію на достатньому рівні;
- в) володію на середньому рівні;
- г) володію на низькому рівні.

2. Чи знаєте Ви основні законодавчі акти та нормативні документи, що регулюють інклюзивну освіту в Україні?

- а) знаю дуже добре;
- б) знаю, але поверхнево;
- в) чув(-ла), але не вивчав(-ла) детально;
- г) не знаю.

3. Чи володієте Ви методами адаптації навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами?

- а) так, повністю володію;
- б) знаю деякі методи, але потребую додаткового навчання;
- в) маю загальне уявлення;
- г) не володію.

4. Чи володієте знаннями та навичками щодо створення безбар'єрного середовища в початковій школі:

- а) так, повністю володію;
- б) знаю деякі методи, але потребую додаткового навчання;

- в) маю загальне уявлення;
- г) не володію.

5. Як ви оцінюєте свої знання щодо адаптації навчальних програм для дітей з особливими освітніми потребами (ООП)?

- а) Володію методиками адаптації навчальних програм.
- б) Маю загальне уявлення, але потребую додаткового навчання.
- в) Знаю деякі аспекти, але не впевнений(а) у своїх діях.
- г) Не знаю, як адаптувати навчальні програми.

6. Як ви оцінюєте свої знання про моделі підтримки дітей з особливими освітніми потребами?

- а) Добре знайомий(а) з різними моделями підтримки та можу їх застосовувати.
- б) Чув(ла) про них, але потребую додаткової підготовки.
- в) Маю загальне уявлення, але практичного досвіду немає.
- г) Не знайомий(а) з цим питанням.

Практичний досвід роботи в інклюзивному класі

1. Чи маєте Ви досвід проведення занять в інклюзивному класі?

- а) Так, маю значний досвід.
- б) Проводив(ла) кілька занять.
- в) Спостерігав(ла) за такими заняттями, але самостійно не проводив(ла).
- г) Не маю такого досвіду.

2. Чи вмієте Ви розробляти індивідуальну програму розвитку для учнів з ООП?

- а) Так, маю досвід створення таких програм.
- б) Теоретично знаю, як це робити, але практичного досвіду не маю.
- в) Частково ознайомлений(а) з цим питанням.
- г) Не знаю, як це робити.

3. Чи використовуєте Ви диференційований та індивідуальний підхід до навчання дітей з ООП?

- а) Так, регулярно застосовую в роботі.

- б) Використовую час від часу.
- в) Потребую додаткових знань для ефективного впровадження.
- г) Не використовую.

4. Чи володієте Ви методами роботи з асистентом учителя в інклюзивному класі?

- а) Так, маю досвід і знаю принципи взаємодії.
- б) Теоретично знайомий(а), але не маю практики.
- в) Чув(ла) про це, але не розумію деталей.
- г) Не знаю, як взаємодіяти з асистентом учителя.

Застосування сучасних технологій в інклюзивній освіті (методичний аспект)

Чи готові Ви використовувати спеціальні цифрові ресурси (програми, додатки) для навчання дітей з ООП?

- а) Так, активно використовую різні технології.
- б) Частково знайомий(а) з такими ресурсами.
- в) Чув(ла) про них, але сам(а) не використовував(ла).
- г) Не знаю, які ресурси існують.

2. Чи вмієте Ви організовувати колективну роботу в класі з урахуванням потреб учнів з ООП?

- а) Так, можу ефективно організувати взаємодію учнів.
- б) Маю базові знання, але потребує додаткових навичок.
- в) Важко сказати, не маю достатнього досвіду.
- г) Не знаю, як це зробити.

3. Чи знаєте Ви методику складання адаптованих завдань для учнів з різними видами ООП в початковій школі?

- а) Так, вмію адаптувати завдання відповідно до потреб учня.
- б) Частково знаю, але потребує більше практичного досвіду.
- в) Чув(ла) про такі підходи, але не впевнений(а), що зможу їх реалізувати.
- г) Не знаю, як це робити.

4. Чи вмієте Ви застосовувати стратегії навчання для учнів із сенсорними порушеннями (зору, слуху)?

- а) Так, знаю та використовую відповідні методики.
- б) Знаючий(а) з основними принципами, але не маю практичного досвіду.
- в) Чув(ла) про такі методики, але не знаю, як їх застосовувати.
- г) Не володію цими знаннями.

5. Які з методів оцінювання знань учнів з ООП Ви вважаєте найбільш ефективними?

- а) Формувальне оцінювання, адаптовані контрольні роботи.
- б) Традиційні письмові тести.
- в) Усні опитування та спостереження.
- г) Не знаю, як правильно оцінювати учнів з ООП.

ІІІ БЛОК. БЕЗБАР'ЄРНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Взаємодія з учнями в класі з інклюзивним навчанням

1. Як ви оцінюєте свою здатність налагоджувати ефективну взаємодію з учнями, батьками та колегами щодо питань інклюзії?

- а) висока;
- б) достатня;
- в) середня;
- г) низька.

2. Чи вмієте Ви розв'язувати конфліктні ситуації, які можуть виникати у процесі інклюзивного навчання (як вважаєте)?

- а) так, повністю вмію;
- б) володію такими вміннями частково;
- в) вмію на базовому рівні;
- г) не вмію.

3. Чи володієте Ви навичками ефективного спілкування з дітьми, які мають різні особливості розвитку (наприклад, порушення слуху, зору, мовлення, аутизм тощо)?

- а) так, на високому рівні;
- б) маю базові навички;
- в) потребую додаткового навчання;

г) не володію.

4. Чи готові Ви до використання методів невербальної комунікації (жести, міміку, зоровий контакт) для підтримки взаємодії з учнями, які мають труднощі у спілкуванні?

а) так, зможу це використовувати регулярно;

б) зможу іноді застосовувати;

в) маю загальне уявлення про такі методи, але не готова (-ий) використовувати у практиці;

г) ні.

5. Під час педагогічної практики в школі як Ви реагуєте на емоційні прояви учнів з особливими освітніми потребами (наприклад, занепокоєння, розгубленість, агресія)?

а) намагаюся заспокоїти та підтримати, використовуючи спеціальні техніки;

б) звертаюся до інших фахівців за порадою;

в) відчуваю труднощі, але намагаюся впоратися самостійно;

г) не знаю, як правильно діяти.

Взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами

1. Чи маєте досвід комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами?

а) так, часто взаємодію з батьками;

б) маю певний досвід, але цього недостатньо;

в) ще не мав(-ла) такого досвіду, але готовий(-а) до нього;

г) не маю досвіду, відчуваю невпевненість і страх.

2. Чи знаєте, як правильно організовувати зустрічі та консультації з батьками, щоб спільно підтримувати навчання та розвиток дитини?

а) так, знаю і застосовую;

б) маю загальні уявлення;

в) знаю лише частково;

г) не знаю.

Взаємодія з командою психолого-педагогічного супроводу

1. Чи готові Ви співпрацювати з іншими фахівцями (психологами, логопедами, корекційними педагогами) для створення ефективного інклюзивного середовища?

- а) так, активно співпрацюю;
- б) готовий(-а) до співпраці, якщо буде необхідність;
- в) поки не маю досвіду, але зацікавлений(-а);
- г) не готовий(-а) до такої співпраці.

2. Як Ви ставитеся до командної роботи в інклюзивному класі (наприклад, у форматі спільного викладання з асистентом учителя)?

- а) позитивно, вважаю це ефективним підходом;
- б) нейтрально, готовий(-а) спробувати;
- в) маю певні сумніви щодо такої форми роботи;
- г) не бачу в цьому необхідності.

Створення безбар'єрного освітнього середовища

1. Чи знаєте Ви, як зробити навчальний простір доступним для учнів з різними потребами (наприклад, організація простору, адаптація навчальних матеріалів)?

- а) так, знаю і використовую ці знання;
- б) маю загальне уявлення;
- в) знаю лише частково;
- г) не володію такими знаннями.

2. Чи володієте Ви навичками забезпечення інклюзивного середовища у цифровому просторі (наприклад, використання програм для дітей з порушенням зору чи слуху)?

- а) так, знаю і застосовую;
- б) маю базові знання;
- в) чув(-ла) про це, але не використовував(-ла);
- г) не знаю, що це таке.

3. Чи вмієте ви адаптувати навчальні матеріали, щоб вони були зрозумілими для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей розвитку?

- а) так, маю досвід і роблю це регулярно;
- б) іноді адаптую, але маю труднощі;
- в) маю загальне уявлення, але не впевнений(-а), що роблю правильно;
- г) не знаю, як це робити.

4. Чи помічаєте проблеми щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП (наприклад, пандуси, кольорове маркування сходів, стін, освітлення, усунення порогів, акустика в класі та інше):

- а) так, фізичний простір не є доступним;
- б) зазвичай школи є доступними, але не за всіма критеріями;
- в) часто помічаю;
- г) не помічаю.

IV БЛОК. ОЦІННО-РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Рефлексія педагогічного досвіду та самовдосконалення

1. Чи аналізуєте Ви власну готовність працювати в умовах інклюзії?

- а) так, регулярно аналізую і вдосконалюю свої навички;
- б) іноді аналізую, але не завжди;
- в) здебільшого не замислююся про це;
- г) не аналізую.

2. Чи готові Ви до систематичного професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти?

- а) так, це важливо для мене;
- б) скоріше так, якщо буде потреба;
- в) не впевнений(-а), чи це мені потрібно;
- г) не готовий(-а).

3. Наскільки Ви оцінюєте свою готовність працювати в інклюзивному класі?

- а) повністю готовий(-а), маю необхідні знання та навички;
- б) достатньо готовий(-а), але потребую практичного досвіду;
- в) частково готовий(-а), маю певні теоретичні знання, але бракує впевненості;
- г) не готовий(-а), відчуваю труднощі.

4. Чи готові Ви регулярно аналізувати свою роботу з учнями та вносити корективи для підвищення ефективності навчання в інклюзивному середовищі?

- а) так, це важлива частина педагогічної діяльності;
- б) готовий(-а) до аналізу, але не завжди знаю, як його правильно проводити;
- в) намагаюся аналізувати роботу, але роблю це дуже рідко;
- г) не відчуваю потреби в постійному аналізі.

5. Як часто Ви замислюєтесь над власною професійною діяльністю та шукаєте можливості для її вдосконалення?

- а) постійно аналізую і вдосконалюю свої знання та навички;
- б) час від часу приділяю увагу саморефлексії;
- в) рідко аналізую свою роботу;
- г) майже не звертаю на це увагу.

6. Чи знаєте Ви про сучасні методики оцінювання ефективності своєї роботи в інклюзивному класі?

- а) так, володію і застосовую їх;
- б) знайомий(-а) з деякими, але не впевнений(-а) у правильному використанні;
- в) чув(-ла) про такі методики, але не застосовую;
- г) не знаю про такі методики.

7. Чи готові Ви отримувати конструктивний зворотний зв'язок від колег і керівництва щодо вашої роботи в інклюзивному класі?

- а) так, вважаю це важливим для професійного зростання;
- б) приймаю критику, але іноді відчуваю труднощі з її сприйняттям;
- в) мені важко приймати зауваження, але намагаюся враховувати їх;
- г) негативно ставлюся до критики моєї роботи.

Оцінка ефективності навчального процесу та взаємодії з учнями (*у період педагогічної практики в школі*)

1. Як Ви визначаєте, чи є навчальні матеріали доступними для всіх учнів у Вашому класі?

- а) аналізую їх відповідно до потреб учнів, консультуюсь з колегами;
- б) орієнтуюсь на загальні рекомендації з адаптації матеріалів;

- в) рідко замислююся над цим, використовую стандартні підходи;
- г) не приділяю цьому уваги.

2. Як Ви реагуєте, якщо учень в інклюзивному класі не засвоює матеріал?

- а) змінюю підхід до пояснення, використовую альтернативні методи;
- б) консультуюсь з колегами або спеціалістами;
- в) намагаюся пояснити ще раз традиційним способом;
- г) не знаю, як діяти в такій ситуації.

3. Чи використовуєте різні методи зворотного зв'язку з учнями для оцінки їхнього розуміння матеріалу?

- а) так, систематично застосовую різні методи оцінювання;
- б) використовую деякі методи, але не завжди аналізую їхню ефективність;
- в) рідко застосовую альтернативні методи оцінювання;
- г) не приділяю цьому особливої уваги.

4. Чи можете самостійно розробити критерії оцінювання успішності учнів в інклюзивному класі?

- а) так, маю відповідні знання та вміння;
- б) частково, потребую додаткового навчання;
- в) маю загальні уявлення, але не можу самостійно розробити;
- г) не володію такими навичками.

**Опитник для визначення потреб підготовки педагогів до організації
ІОС.**

Інклюзивне освітнє середовище: виклики підготовки педагогів до його організації

Опитник для визначення викликів фахової підготовки педагогів та з'ясування розуміння інклюзивного освітнього простору, інклюзивної освіти: філософії, засадничих положень, практичних механізмів та проблем об'єктивного і суб'єктивного характеру при його організації.

Якщо у Вас виникнуть запитання, просимо звертатися до Сергія Сидоріва електронною поштою - inclusion.org.ua@gmail.com

Ваші відповіді будуть оброблені в узагальненій формі з науковою метою у дослідженні ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ
Дякуємо за Вашу участь!

Зірочка () указує, що запитання обов'язкове*

1. Ви майбутня вчителька/вчитель початкової освіти? *

Виберіть лише один варіант.

Так

Ні (Просимо не заповнювати цю форму), зверніться до розробника анкети для отримання іншої.

2. Чи Ви стикаєтеся Ви під час навчання чи в своїй практичній діяльності з особами, які мають особливі освітні потреби (ООП)?

Виберіть лише один варіант.

Так

Ні

3. Чи Ви розуміли термін "інклюзивне навчання" до проходження цього тесту? *

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з особливими освітніми потребами навчаються в спеціальних закладах освіти та змушені проживати в інтернатних відділеннях при них через їх територіальну розгалуженість.

Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії.

Виберіть лише один варіант.

Так

Ні

4. Вкажіть Ваш рівень компетентності в питаннях інклюзивного навчання в навчальних закладах?

Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

Дуж Абсолютно достатній

5. Чи ви підтримуєте думку, що інклюзивне навчання є потрібним і важливим? *

Виберіть лише один варіант.

Так

Ні

Вагаюся з відповіддю

6. Власними словами, інклюзивне освітнє середовище це - *

7. Чи вважаєте Ви, що спільне навчання та перебування у навчальному закладі дітей з ООП передбачає знання та уміння педагога організувати інклюзивне освітнє середовище для їх повноцінного фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку? *

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Ні
- Вагаюся з відповіддю

8. На Вашу думку, чи володієте Ви достатніми знаннями та компетенціями для організації інклюзивного освітнього середовища? *

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Ні

9. Чи вважаєте Ви, що уміння застосовувати науково-обґрунтовані освітні практики інклюзії є необхідною частиною професійної підготовки майбутніх педагогів? *

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Ні
- Вагаюся з відповіддю

10. Чи потрібно впроваджувати курс для підготовки всіх педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища? *

Виберіть лише один варіант.

Так

Ні

11. Перелічіть питання щодо впровадження інклюзивної освіти та організації інклюзивного освітнього середовища, які Вас цікавлять чи тривожать *

Дещо детальніше про підготовку педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища

12. Які, на Вашу думку, передумови ефективної соціалізації та включення дітей з ООП та інвалідністю в освіту *

Виберіть усе, що підходить.

- використання ефективних інноваційних стратегій і практик
- створення та підтримка інклюзивного освітнього середовища
- розробка скоординованої програми підготовки та перепідготовки фахівців
- налагодження комунікації та співпраці (в тому числі міжнародної) в освітній інклюзивній спільноті
- Інше: _____

13. Сутність яких понять потрібно розуміти майбутньому педагогу? *

Виберіть усе, що підходить.

- інклюзивне освітнє середовище
- інклюзивне навчання
- педагогіка партнерства
- універсальний освітній дизайн
- професійна підготовка вчителя до організації інклюзивного освітнього середовища
- психолого-педагогічний супровід інклюзивного процесу
- індивідуальна освітня траєкторія в інклюзивному процесі
- Інше: _____

14. Перелічіть знання та уміння, які необхідно надавати майбутнім педагогам * для організації інклюзивного освітнього середовища

15. На які аспекти підготовки майбутнього фахівця до організації інклюзивного освітнього середовища, на Вашу думку, необхідно звертати увагу? *

Виберіть усе, що підходить.

- вивчення основ інклюзії
- дослідження передумов та особливостей інклюзивного навчання
- вивчення особливості інтеграції інклюзивного навчання в шкільне та позашкільне життя
- формування умінь і навиків інклюзивної культури і застосування її в педагогічній діяльності
- оволодіння основами інклюзивної психології
- усвідомлення важливості різноманітності людей та міжособистісних відносин
- формування соціально значимої позиції майбутнього педагога
- розвиток інклюзивного мислення і інклюзивної етики
- поглиблення знань з вивченням теорії і практики концепції інклюзивного навчання
- впровадження принципів універсального дизайну в освіті
- зняття бар'єрів в освіті і соціумі
- підтримка позитивної поведінки учнів
- забезпечення транзиції учнів до самостійного життя
- Інше: _____

Ваш стан та благополуччя умовах воєнного стану

16. Чи вважаєте ви себе особою, безпосередньо постраждалою внаслідок воєнних дій? *

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Ні
- Вагаюся з відповіддю

17. Позначте ті негативні події які принесла Вам війна? (можна обрати більше одного варіанту відповіді) *

Виберіть усе, що підходить.

- Погіршення психоемоційного стану
- Погіршення пам'яті та концентрації уваги
- Розлади сну чи харчування.
- Загострення чи поява хворіб, погіршення здоров'я
- Загибель близьких в результаті бойових дій
- Поранення близьких
- Пошкодження вашого житла чи втрата майна
- Втрата звичного кола спілкування, друзів
- Погіршення рівня матеріального добробуту
- Смерть близьких чи колег
- Інше:

18. Чи вплинула війна на погіршення результатів вашого навчання чи праці? *

Виберіть лише один варіант.

- Так
- Ні
- Інше: _____

19. Ваша мотивація та стійкість *

Виберіть лише один варіант.

- Зросла
- Зменшилася
- Не змінилася

20. Опишіть зміни, яких би ви хотіли досягнути в українській освіті

Просимо дати розгорнуті відповіді

21. 1. Базуючись на власному досвіді, якою ви бачите інклюзивну освіту в Україні на сьогодні? *

22. 2. Які найбільші перепони на шляху впровадження інклюзивної освіти в Україні? *

23. 3. Якими найважливішими навичками, знаннями, уміннями повинні володіти та набувати вчителі та спеціалісти для того, щоб просувати інклюзивну освіту в Україні? *

24. 4. Яка роль вчителів та спеціалістів у впровадженні інклюзивної освіти в Україні? *

25. 5. Які наступні кроки потрібно зробити для успішного впровадження інклюзивної освіти України? *

27. За бажанням вкажіть повністю своє місце роботи чи навчання та посаду (роль).

28. Не обов'язково, але якщо бажаєте, можете залишити свій емейл чи контактні дані. Дякуємо за відповіді!

Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України

Стенограми обговорення в фокус групах.

Питання для обговорення:

1. Базуючись на власному досвіді, якою ви бачите інклюзивну освіту в Україні на сьогодні?
2. Які найбільші перепони на шляху впровадження інклюзивної освіти в Україні?
3. (для вчителів і студентів) Якими найважливішими навичками, знаннями, уміннями повинні володіти та набувати вчителі та спеціалісти для того, щоб просувати інклюзивну освіту в Україні?
4. (для вчителів і студентів) Яка роль вчителів та спеціалістів у впровадженні інклюзивної освіти України?
5. (для всіх) Які наступні кроки потрібно зробити для того, щоб просувати впровадження інклюзивної освіти України?

Фокус група батьків замість питання 3 і 4 обговорює :

6. Які, на вашу думку, найважливіші ролі можуть виконувати батьки для просування впровадження інклюзивної освіти України

I. Фокус група *Студенти 1*. Модерує Надія Дацьо. Записує Марина Каценяк. Кількість учасників (окрім модератора) - 4. Стать жіноча.

1. Зміна свідомості суспільства, громади
2. Наступність інклюзивної освіти (позашкільні заклади, професійно-технічні, ВНЗ і суспільство в цілому)
3. Розвиток української системи інклюзивної освіти.

Питання 1 Базуючись на власному досвіді, якою ви бачите інклюзивну освіту в Україні на сьогодні?

Відповіді:

- Інклюзія недостатньо розвинена і всі мають докласти зусиль.

- Батьки психологічно не готові до інклюзії і дітей теж важко адаптувати, але віримо, що все зміниться.
- Проблеми із батьками, вчителю важко організувати роботу, неадекватний погляд на проходження комісії. Не вистачає фахівців. Вчителям важко працювати без належної підготовки.
- Вчителі є пасивними, насамперед суспільство має прийняти таких дітей, і тоді їм легше буде адаптуватися і в освітньому процесі.

Питання 2 Які найбільші перепони на шляху впровадження інклюзивної освіти в Україні?

Відповіді:

- Відсутність підготовлених фахівців, неготовність суспільства.
- Відсутність архітектурної доступності і спеціального обладнання, бюрократизація медичної та освітньої сфери, педагогічна некоректність.
- Відсутність коштів, неінформованість населення, особливого сільського і гірського.
- Непрестижність професії, психологічне вигорання і неготовність, впровадження української інклюзивної освіти, а не опиратися повністю на досвід закордонних систем освіти, будувати інклюзію на боці нашого досвіду.
- Відсутність інклюзії у ВНЗ і професійно-технічних закладах, несвідомість і небажання батьків.

Питання 3 Якими найважливішими навичками, знаннями, уміннями повинні володіти та набувати вчителі та спеціалісти для того, щоб просувати інклюзивну освіту в Україні?

Відповіді:

- Не виділяти когось одного, вміти мотивувати, більше практичних знань і навичок.
- Індивідуальний підхід, доступність, не нашкодити, бути емоційно витривалими.

- Бути гнучкими до змін, поважати особистість дитини, вміти спілкуватися з батьками, доступно пояснити, не образити.
- Володіти елементарними медичними навичками і знаннями, бути комунікабельним.
- Толерантність, моральна стійкість, врахування потреб батьків і учнів, володіти сучасними методиками інтерактивного навчання, конфіденційність, освіченість, вміння працювати в команді, фахова компетентність.

Питання 4 Яка роль вчителів та спеціалістів у впровадженні інклюзивної освіти України?

Відповіді:

Роль вчителя: Створення умов для розвитку навчання, соціалізація дитини з ООП у ЗОШ. Підготовка та поширення дидактичних матеріалів, створення умов співпраці, комфортного перебування в межах класу, школи, співпраці інклюзивної освіти.

Роль корекційних педагогів, асистента вчителя: Аналіз і вдосконалення дидактичних матеріалів. Моніторинг, аналіз і спостереження за досягненнями учня ООП. Збереження здоров'я дитини.

Питання 5 Які наступні кроки потрібно зробити для того, щоб просувати впровадження інклюзивної освіти України?

Відповіді:

- Запровадження ранніх програм виявлення хвороби, якісна підготовка фахівців.
- Змінити свідомість населення, усвідомлення ролі важливості інклюзивної освіти.
- Інформованість громадськості, фінансове забезпечення, універсальний дизайн, підготовка навчальних програм.
- Впровадження інклюзії з власного досвіду, наступність, де-бюрократизація медичної та освітньої сфери.

II. Фокус група *Студенти 2. Модерує Валентина Маланчій. Записує Христина Глушко*

Кількість учасниць (окрім модератора) - 6. Стаття жіноча.

Учасниці: п. Валентина Маланчій, Діана Тонюк, Іванна Рибенчук, Наталія Карпин, Віталія Мостова, Оксана Свирида, Христина Глушко

Питання 1 Базуючись на власному досвіді, якою ви бачите інклюзивну освіту в Україні на сьогодні?

Відповіді:

Інклюзивна на даний момент перебуває на перехідному етапі. Вона вже «розпрощалася» з медичною моделлю, коли особливих дітей суспільство просто відкидало. Однак сучасне суспільство ще не до кінця готове до інклюзії. Великою мірою через той менталітет, який роками у людей формували. І від кожного з нас залежить, чи перейде Україна на наступний рівень розвитку, чи так і залишиться на попередньому. На нашу думку наступними «сходишками» до формування інклюзивної освіти, повинна стати побудова толерантного суспільства

Питання 2 Які найбільші перепони на шляху впровадження інклюзивної освіти в Україні?

Відповіді:

- Як зазначалося вище, мабуть найбільшою проблемою є роками сформований менталітет за принципом «Моя хата з краю, нічого не знаю», або «Народжений повзати – літати не може». Це поділяє людей на два типи: байдужих і таких, що вважають інклюзивних дітей приреченими і не спроможними навчатися жити в соціумі
- Недостатнє матеріальне забезпечення навчальних закладів спеціальним обладнанням
- Закриття спеціальних закладів. Перш за все модель і місце навчання має бути зорієнтоване на покращення фізичного і розумового розвитку дитини, том на нашу думку не варто вдаватися до таких радикальних заходів, як закриття спеціальних шкіл, адже є такі дітки, яким справді комфортніше і краще розвиватися в спеціальних, а не загальних умовах

- Некомпетентність вчителів, які з одного боку, або не хочуть приймати таких дітей до свого класу, або не бажають змінювати педагогічну модель викладання
- Кадрова незабезпеченість багато навчальних закладів скаржаться на відсутність педагогів, які мають бажання і вміння працювати з такими дітками
- Не правильні пріоритети у навчанні. Основною метою повинні стати не енциклопедичні знання з усіх галузей науки, а набуті соціальні вміння і навички.

Питання 3 Якими найважливішими навичками, знаннями, уміннями повинні володіти та набувати вчителі та спеціалісти для того, щоб просувати інклюзивну освіту в Україні?

Відповіді:

- 1) знання щодо корекційної роботи з такими дітками
- 2) практичні навички роботи з інклюзивними дітками
- 3) вміння співпрацювати з батьками і з іншими педагогами

Питання 4 Яка роль вчителів та спеціалістів у впровадженні інклюзивної освіти України?

Відповіді:

- Ми вважаємо що у вчителів і спеціалістів провідна роль у впровадженні інклюзивної освіти в Україні. Адже їхнє поле діяльності влючає:
 - роботу з батьками
 - роботу з дітками
 - формування майбутнього толерантного суспільства
 - Велику роль відіграє вікарний спосіб навчання, тобто власний приклад педагога
- «Один у полі не воїн» Надзвичайно важливою передумовою ефективної співпраці є командна співпраця педагогів
- «Мотивація заразна» Вмотивований викладач формує вмотивованих студентів і ті в свою чергу стають вмотивованими педагогами і мотивують батьків і дітей. Ось такий ланцюжок мотивації, що в кінцевому етапі формує вмотивоване і толерантне суспільство.

Питання 5 Які наступні кроки потрібно зробити для того, щоб просувати впровадження інклюзивної освіти України?

Відповіді:

- «пропаганда» , розповсюдження і інформування суспільства
- вихід у світ особливих людей-
- І найважливіший на нашу думку крок полягає у простій істинні «Роби свою справу добре», ми б навіть змінили на «Роби свою справу з любов'ю». Якщо кожен з нас буде її дотримуватись, то без сумніву впровадження інклюзивної освіти буде відбуватися високими темпами.

III. Фокус група Педагоги 1 (університет). Модерує Ольга Радченко. Записує Ірина Салига. Кількість учасників (окрім модератора) - 6. Стаття жіноча.

Питання 1 Базуючись на власному досвіді, якою ви бачите інклюзивну освіту в Україні на сьогодні?

Відповіді:

Олена Б.

1. Матеріально незабезпеченою.
2. Відсутність спеціалістів.
3. Відсутність навчально-методичного забезпечення.
4. Недотримання вимог універсального дизайну щодо рівного доступу до приміщень.
5. Психологічні бар'єри.

Наталія Н. Неготовність покоління 38+ до роботи в інклюзивному середовищі; готовність молодого покоління.

Оля. Брак інформації, нерозуміння проблеми; освіта як примус; зневіра в результаті; зародковий стан.

Питання 2 Які найбільші перепони на шляху впровадження інклюзивної освіти в Україні?

Відповіді:

Аня. Відсутність інструментів, інформації.

Іра. Перебор: немає правильного відбору дітей. Ідуть діти з важкими порушеннями

Марія. Немає розуміння інклюзії, потрібної законодавчої бази, фінансування, матеріального забезпечення.

Наталія Б. Неправильне встановлення діагнозів, а отже невідповідність діагнозу програмі розвитку.

Ірина С. Освіта вчителя початкових класів і вихователя не дозволяє працювати з дітьми з особливостями; непрофесійність педагогів; невідповідність (психологічна, методична)

Наталія Б. Мотиваційні пріоритети суспільства на державному рівні.

Аня. Ставлення (психологічний бар'єр) батьків та дітей до ситуації.

Люда. Відсутність команди в закладі.

Оля. Не розуміння сутності; поєднання не поєднуваного; дитина з інвалідністю – 2 сорт; низьке матеріальне становище вчителів.

Наталія Н. Небажання вчителів змінюватися, психологічна реабілітація педагогів

Іра. Інклюзія, як примус. Якщо тебе заставляють – це не твоє.

Питання 3 Якими найважливішими навичками, знаннями, уміннями повинні володіти та набувати вчителі та спеціалісти для того, щоб просувати інклюзивну освіту в Україні?

Відповіді:

Наталія Б. Вчитель має обов'язково володіти спеціальними знаннями. Комунікація, прагнення пізнати нове. Можливість набути досвід з-за кордону. Не боятися працювати з дітьми. Активна громадська діяльність. Диференційовані знання відповідно до нозології.

Реклама, ділитись досвідом.

Аня. Знання за нозологією. Розуміння перспектив та особливостей дитини.

Марія. Користуватись різними технологіями

Оля. Навички різних форм роботи, знання вікової психології, спеціальної психології, проектної роботи. Вміння самодіагностики, відмова від перевантаження, тайм-менеджмент. Ресурс вдячності. Бажання вчитися в батьків.

Ірина. Вміння чути батьків, організувати спілкування з ними, з розумінням ставитися до проблем і негативу. Навички перенаправляти до спеціалістів (за потреби). Навички, вміння святкувати перемоги, хвалити, підтримувати.

Питання 4 Яка роль вчителів та спеціалістів у впровадженні інклюзивної освіти України?

Відповіді:

Наталя Б. Формування знань, умінь і навичок, враховуючи рівень розвитку, а не вік. Підготовка дитини до самостійного життя, враховуючи її порушення.

Наталя Н. Вчитель – джерело інформації, мотиватор, рушійна сила для дітей і батьків, суспільства загалом

Ірина. Друга сторона медалі: обмежені можливості – вчитель «раб» системи

Людмила. Роль новатора, експериментатора. Спеціаліст – індикатор соціальних проблем.

Вчитель – оптиміст та ентузіаст.

Питання 5 Які наступні кроки потрібно зробити для того, щоб просувати впровадження інклюзивної освіти України?

Відповіді:

- Підготовка необхідних фахівців;
- вдосконалення законодавчої бази;
- залучення та відповідальність органів місцевого самоврядування;
- пріоритетне фінансування;
- вихід на рівень громадської активності;
- розробка методичних матеріалів, забезпечення педагогів;
- інфраструктура;
- психологічна підтримка батьків і педагогів;
- фінансова мотивація для педагогів, які якісно і результативно працюють з дітьми з ОПП;
- вивчення зарубіжного досвіду і впровадження відповідно до українських особливостей;
- створення діагностичних центрів;

- менша теоретизація навчального процесу;
- виявлення і розвиток талантів дітей з ООП;
- цінність роботи вчителя, статусу «престижності» роботи;
- створення реабілітаційних центрів для людей, які працюють з дітьми з ООП.

Дякуємо за те, що ви підняли це питання, що пропагує інклюзію!

IV. Фокус група Педагоги 2 (практики). Модерує Оксана Селеній.
Записує Тетяна Горбова

Кількість учасників (окрім модератора) - 6. Стать жіноча.

Питання

1. На Вашу думку, як Україна рухається на шляху до інклюзії?

Оксана, асистент. Не зовсім розвинена, суперечлива, мало законів, спрямованих на покращення, особливо, що стосується фінансових питань.

Олена, асистент. Такою, як і все, що тільки починається: недосконала, але багато змін, що тішать, які впроваджуються та приживаються

Наталя, методист ІМЦ. Багато чого зроблено на законодавчому рівні, ми рухаємося в правильному напрямку: не кількістю, а якістю

Олена, головний спеціаліст Департаменту освіти. Перспективною, хаотичною, в деякій мірі незібраною. Але тішить те, що багато зацікавлених людей, що працюють в інклюзії, які мають бажання працювати, вчитися. Кожен докладе свого до загального. Досвід зарубіжних країн – це дуже гарний досвід, але не все нам підходить. Ми напрацьовуємо власний досвід, «власний почерк»

Ірина, логопед. Радує те, що батьки нормо типових дітей почали розуміти інклюзію, але матеріальна база тримається, в більшості випадків на ентузіазмі. Заважає заборона деяких батьків дітей з ООП інформувати педагогів про особливості дитини.

2. Який Ваш досвід інклюзивної освіти

Оксана, асистент. Вчителі-предметники не сприймають інклюзії вповні, а особливо асистента, як педагогічного працівника.

Олена, асистент. Несприйняття особливих дітей суспільством. Багато людей, навіть серед вчителів, не розуміють і не сприймають інклюзії. Має бути фінансова мотивація педагогів. Не вистачає поінформованості.

Наталя, методист ІМЦ. Нестача підготовлених педагогічних кадрів «вузької» колекційної спеціалізації. Недостатньо інформації в суспільстві.

Олена, головний спеціаліст Департаменту. Неготовність вчителів, батьків (деякі батьки не приймають хвороби дитини і того, що дитині треба допомога спеціалістів, деякі звертаються пізно). Вчителі-предметники не завжди готові. Вище керівництво вважає, що кошти виділені на інклюзивну освіту, витрачаються нерационально, тобто не розуміє важливості матеріальної складової в успішному просуванні інклюзії.

Ірина, логопед. Важко перебороти стереотипи в суспільстві стосовно людей з ООП.

3. Які позитивні зміни впроваджено в Україні по відношенню до дітей з ООП?

Оксана, асистент. Володіння методикою, новими прийомами і формами роботи з дітьми з ООП

Олена, головний спеціаліст Департаменту. Інститути післядипломної педагогічної освіти відстають від сучасної затребуваності в компетентних «вузьких» спеціалістах.

4. Які найважливіші перепони на шляху впровадження інклюзивної освіти?

Олена, асистент. Мають орієнтуватися педагоги в нозологіях особливих дітей хоча б в основному. Розрізняти і знати основні методи роботи.

Наталя, методист ІМЦ. Має бути взаємодія, співпраця в команді супроводу, особливо між вчителем і асистентом. Поінформованість членів команди про особливості дитини.

Олена, спеціаліст Департаменту. Міністерство має продумати спосіб навчання та поінформованості спеціалістів, що працюють з дітьми з ООП.

5. Яка роль вчителів та профільних спеціалістів у впровадженні інклюзивної освіти?

Ірина, Оксана. Важлива роль асистента – він допомагає, підказує усім іншим в команді супроводу, вчитель-предметник – як працювати з дитиною. Просвітницька робота серед батьків про суть інклюзії.

**V. Фокус група *Батьки*. Записує Мирослава Кулеша-Любінець
Кількість учасників (окрім модератора) - 2. Стаття жіноча.**

Питання 1 Базуючись на власному досвіді, якою ви бачите інклюзивну освіту в Україні на сьогодні?

Відповіді:

- Наше суспільство і школа не готові до інклюзії.
- Наприклад, у класах по 25 дітей, хоча має бути 15. У нас була дівчинка з синдромом Дауна і в школі не знали що з нею робити.
- Багато дітей мають не інклюзію, а індивідуальне навчання.
- Одна мама повідомила, що не до кінця сприймає інклюзію, бо атолерантне суспільство.

Питання 2 Які найбільші перепони на шляху впровадження інклюзивної освіти в Україні?

Відповіді:

- Архітектурна неготовність;
- Необізнаність вчителів та батьків ;
- Незнання держави з чого почати;
- Діти бояться стигматизації.
- Незнання батьками прав дітей-інвалідів у школі, вузі.

Питання 5 Які наступні кроки потрібно зробити для того, щоб просувати впровадження інклюзивної освіти України?

Відповіді:

- Потрібно курси для вчителів, щоб знали особливості роботи з дітьми;
- Продумана архітектура (мають бути кімнати відпочинку)

- Транспорт на державному рівні (н-д, в Києві є таксі для людей-інвалідів)
- Потрібно спеціалістів. Також потрібно спеціальні зошити, щоб можна було стерти помилку.
- Мрія - щоб моя дитина могла в цьому суспільстві жити без мене.

Питання 6. Які, на вашу думку, найважливіші ролі можуть виконувати батьки для просування впровадження інклюзивної освіти Україні

Відповіді:

- Щоб діти розвивались, бо держава не може постійно забезпечувати;
- Щоб почуватися потрібною. Батьки стимулюють до цього і допомагають.
- Постійна просвіта батьків, щоб потім інформувати оточення.
- Інший - не значить гірший. Дитина з розладом спектру аутизму до школи не ходить, а відвідує приватний центр. Бабуся не розуміє маму дитини-інваліда, звинувачує її . Тобто батькам треба не тільки суспільство переконувати, а й своїх рідних.
- У мене дитина вчиться в університеті не за принципами інклюзії, бо я не знаю чи університет повинен такі послуги надавати.

ІОС: Анкетування випускників спеціальності «Початкова освіта»

1. Ваш рік випуску:
 До 2020 2021–2022 2022–2023 2023–2024
2. Чи працюєте ви за спеціальністю?
 Так Частково (суміжна сфера) Ні
3. Якщо працюєте, яка ваша посада?
 Вчитель Вихователь Асистент вчителя/вихователя Інше (вказіть): _____
4. Чи працюєте ви в установі, де є діти/учні з особливими освітніми потребами (ООП)?
 Так Ні
5. Чи отримали ви під час навчання в коледжі чи університеті знання та навички роботи з дітьми з ООП?
 Так Ні Частково
6. Чи використовуєте ви знання з інклюзії у своїй роботі?
 Постійно Іноколи Майже ніколи Не використовую
7. Які знання з інклюзії вам знадобилися найбільше? (виберіть всі відповідні варіанти):
 Розуміння особливостей розвитку дітей з ООП Методи адаптації навчальних матеріалів
 Робота з батьками дітей з ООП Комунікація з асистентами вчителя та іншими фахівцями
 Інше (вказіть): _____
8. Як ви оцінюєте рівень підготовки з інклюзії, отриманий у коледжі чи університеті?
 Високий Середній Низький Відсутній
9. Чи хотіли б ви отримати додаткову підготовку з інклюзії?
 Так Ні
10. Які теми з інклюзії були б для вас найбільш корисними?
 Організація інклюзивного середовища Робота з дітьми з порушеннями слуху/зору
 Інклюзивне навчання дітей з аутизмом Інше (вказіть): _____
11. Ваші пропозиції щодо вдосконалення програми підготовки педагогів з організації інклюзивного освітнього простору у навчальному закладі, який Ви закінчили?

Дякуємо за участь у опитуванні! Ваші відповіді допоможуть покращити підготовку майбутніх педагогів.

Модифікована анкета діагностики мотивації до успіху (за Елерсом)

На кожне з питань відповідайте "Так" або "Ні".

1. Коли я поставлений/а перед вибором, я роблю його якнайшвидше.
2. Я дратуюся, коли не можу виконати завдання ідеально.
3. Коли працюю, я не зважаю на труднощі.
4. При виникненні проблемної ситуації, я зволікаю з прийняттям рішення.
5. Мені нудно, якщо впродовж кількох днів немає чим зайнятися.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я ставлю вищі вимоги до себе, ніж до інших.
8. Я більш доброзичлива, ніж інші.
9. Я картаю себе за втрачений шанс, коли відмовляюся від важкого завдання.
10. У процесі роботи я потребую невеликих перерв для відпочинку.
11. Старанність не є головною рисою мого характеру.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інші сфери діяльності, ніж ті, якими я займаюся.
14. Жорстка критика стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. Я честолюбна.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинна була зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на саму себе.
22. Гроші є одним з найважливіших речей у житті.
23. При потребі виконати важливе завдання, я концентруюся тільки на ньому.
24. Я менш честолюбна, ніж інші.
25. У кінці канікул я зазвичай радію, що скоро почнеться новий двіж.
26. Улюблену роботу я виконую з радістю і старанніше.
27. Мені легко спілкуватися з людьми, які люблять завзято працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Я виконує відповідальну роботу частіше, ніж інші.
30. При потребі приймати рішення, я намагаюся робити це якомога швидше.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачою.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не виходить, я втрачаю терпець.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і статусу.
41. Коли я впевнена у своїй правоті, я не йду на компроміси.

Ключі. Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Джерело: [96]. Переклад та адаптація автора.

Анкета «Запобігання критичним інцидентам на уроці»**The Classroom Critical Incident Questionnaire**

Просимо протягом близько п'яти хвилин анонімно відповісти на запитання нижче стосовно заняття, яке відбулося цього тижня. Якщо на якесь із запитань вам нічого не спадає на думку, просто залиште поле порожнім. Дякуємо, що знайшли час для заповнення цієї анкети. Ваші відповіді допоможуть зробити заняття більш персоналізованими до ваших навчальних потреб.

Please take about five minutes to respond to the questions below about this weekend's class. Don't put your name on the form - your responses are anonymous. If nothing comes to mind for any of the questions just leave the space blank. At the next class we will share the group's responses with all of you. Thanks for taking the time to do this. What you write will help us make the class more responsive to your concerns.

1. У який момент заняття цього тижня ви відчули найбільше залучення до того, що відбувається на занятті? / At what moment in class this weekend did you feel most engaged with what was happening?

2. У який момент заняття цього тижня ви почувалися найбільш відсторонено від того, що відбувається? / At what moment in class this weekend were you most distanced from what was happening?

3. Яка дія будь-кого (викладача або студента), здійснена цього тижня, здалася вам найбільш підтримуючою або корисною? / What action that anyone (teacher or student) took this weekend did you find most affirming or helpful?

4. Яка дія будь-кого цього тижня була для вас найбільш незрозумілою або заплутаною? / What action that anyone took this weekend did you find most puzzling or confusing?

5. Що вас найбільше здивувало під час заняття цього тижня? (Це може стосуватися вашої власної реакції на події, чийогось вчинку або будь-чого іншого) / What about the class this weekend surprised you the most? (This could be about your own reactions to what went on, something that someone did, or anything else that occurs).

Джерело: [243]. Переклад автора.

Інклюзивне лідерство в шкільній організації та розвитку

Inclusive school leaders' role in setting direction

Створення та донесення візії інклюзивності школи

Запитання	Що варто врахувати	Початковий рівень	У процесі	Стійка практика	Підтримка у політиці навчального закладу?	Коментарі/примітки
1.1 Чи ми визначили та чітко сформулювали візію інклюзивної освіти, засновану на правах дитини та принципах рівності у співпраці зі шкільною спільнотою?						
1.2 Чи доносимо ми бачення і розуміння інклюзії до всієї шкільної спільноти та заохочуємо вчителів і шкільний персонал до дотримання її принципів?						
1.3 Чи керуємося ми принципами рівності при організації шкільного життя та розподілі ресурсів?						
1.4 Чи сприяємо ми культурі постійного вдосконалення, інновацій та співпраці задля розвитку викладання, навчання й оцінювання?						
1.5 Чи узгоджуємо ми самооцінку школи з візією інклюзії?						

Фокусуємося на учнях

1.6 Чи встановлюємо ми високі очікування щодо благополуччя та досягнень усіх учнів?						
1.7 Чи сприяємо ми впровадженню навчання, орієнтованого на учня, і надаємо для цього можливості?						
1.8 Чи створюємо ми середовище, яке дозволяє учням висловлювати свої думки та впливати на всі етапи освіти?						
1.9 Чи сприймаємо ми серйозно думки учнів, враховуємо їх і діємо відповідно до них?						

Інструмент саморефлексії щодо організації ІОС на початковому етапі
Inclusive Early Childhood Education Environment Self Reflection Tool

Запитання	Відповіді
Загальна атмосфера рівності і турботи	
1.1. Чи всі діти та їхні родини почувуються бажаними в закладі?	
1.2. Яким чином середовище є безпечним, комфортним і привабливим для дітей та персоналу навчального закладу?	
1.3. Як керівники закладу сприяють формуванню співпраці та інклюзивної культури?	
1.4. Як заклад відображає та цінує різноманіття місцевої громади?	
1.5. Як діти з ООП отримують можливість відчувати приналежність до однолітків?	
1.6. Чи вважаєте ви, що якась дитина може почуватися виключеною?	
1.7. Що б ви хотіли змінити?	
Інклюзивне соціальне середовище	
2.1. Чи встановлює персонал міжособистісні стосунки з кожною дитиною?	
2.2. Як забезпечується взаємодія між однолітками та гра для всіх дітей?	
2.3. Як усім дітям забезпечується участь у групових видах діяльності?	
2.4. Як дітей заохочують поважати відмінності в групі однолітків?	
2.5. Як ви заохочуєте дітей до позитивної поведінки?	
2.6. Як дітям допомагають навчитися вирішувати конфлікти?	
2.7. Що б ви хотіли змінити?	
Дитиноцентристський підхід	
3.1. Чи ґрунтуються навчальні заняття на інтересах і виборі дітей?	
3.2. Чи реагуєте ви на голоси та запитання всіх дітей?	
3.3. Чи залучені всі діти до прийняття рішень, важливих для них?	
3.4. Чи забезпечено для всіх дітей плавний перехід між видами діяльності?	
3.5. Чи доступна дітям персоналізована підтримка у навчанні (людські та інші ресурси) у разі потреби?	
3.6. Чи звертаються педагоги по додаткову та/або зовнішню підтримку, коли це необхідно?	
3.7. Що б ви хотіли змінити?	
Дружнє фізичне середовище	
4.1. Чи приміщення (внутрішній і зовнішній простір) доступним для всіх дітей?	
4.2. Чи мають усі діти можливість брати участь у діяльності?	
4.3. Наскільки безпечним і здоровим є середовище для дітей?	
4.4. Чи є меблі та обладнання придатними для всіх дітей?	

4.5. Як ви забезпечуєте участь усіх дітей у заходах поза межами закладу (наприклад, екскурсіях, відвідуваннях, спортивних подіях тощо)?	
4.6. Що б ви хотіли змінити?	
Матеріали і ресурси для всіх учнів	
5.1. Чи є іграшки та матеріали цікавими, легкодоступними та захопливими для всіх дітей?	
5.2. Чи використовуються іграшки та матеріали для стимулювання ініціативності, самостійності, дослідження та креативності дітей?	
5.3. Чи використовуються матеріали для розвитку мовлення, грамотності, математичних і природничих знань?	
5.4. Чи використовуєте ви адаптовані матеріали для полегшення гри та навчання всіх дітей?	
5.5. Чи відображають іграшки та матеріали культурне різноманіття?	
5.6. Чи заохочуєте ви дітей гратися та ділитися іграшками й матеріалами з однолітками?	
5.7. Що б ви хотіли змінити?	
Можливості для комунікації для всіх	
6.1. Чи забезпечує заклад можливість усім дітям спілкуватися та використовувати мову?	
6.2. Наскільки навчальні заходи зосереджені на розвитку мовлення та мислення дітей?	
6.3. Чи мають усі діти можливість ділитися ідеями, емоціями та турботами у спілкуванні з однолітками?	
6.4. Як ви забезпечуєте можливість дітям з різною рідною мовою висловлювати себе та бути зрозумілими для однолітків і персоналу?	
6.5. Чи використовуєте ви різноманітні способи для полегшення спілкування всіх дітей (наприклад, малюнки, графічні символи, жестову мову, шрифт Брайля або різні технології)?	
6.6. Що б ви хотіли змінити?	
Інклюзивне середовище для викладання і навчання	
7.1. Чи беруть усі діти участь у регулярних навчальних заходах?	
7.2. Чи має заклад високі очікування щодо всіх дітей?	
7.3. Як ви визнаєте зусилля та досягнення всіх дітей?	
7.4. Як ви використовуєте різноманіття та індивідуальні сильні сторони й ресурси дітей у навчальній діяльності?	
7.5. Як ви спостерігаєте та відстежуєте залученість, навчання й потреби дітей у підтримці?	
7.6. Чи мають працівники можливості для безперервного професійного розвитку в галузі інклюзивної освіти?	
7.7. Що б ви хотіли змінити?	

Визначаємо, як забезпечуються права людини у вашій школі

Taking the Human Rights Temperature of Your School/

Анкета для учня

Інструкції: Прочитайте кожне твердження та поставте оцінку перед твердженням, наскільки точно воно характеризує вашу шкільну громаду. (Враховуйте всіх: учнів, вчителів, адміністраторів, весь колектив працівників, батьків та опікунів). Потім підрахуйте всі бали, щоб визначити загальний бал. Статті, які використані у цій анкеті, є частиною Загальної Декларації Прав Людини.

«ніколи» - (0)

«іноколи» - (1)

«завжди» - (2)

- ___ 1. Моя школи – це місце, де учні захищені та у безпеці. (Ст.3 і 5)
- ___ 2. Члени шкільного колективу не ставляться у гірші умови (не дискримінуються) через стилі життя, які вони вибрали, і які пов'язані з манерою одягатися, асоціюються з певними людьми чи позашкільною діяльністю. (Ст.2 і 16)
- ___ 3. Учні моєї школи не дозволяють принижень, негідних дій та вчинків чи лайливих слів у школі. (Ст. 2,3, 7, 28 і 29)
- ___ 4. Якщо хтось негідно поводить по відношенню до іншої людини, то порушнику допомагають зрозуміти, як змінити його поведінку. (Ст. 26)
- ___ 5. Члени мого шкільного колективу дбають про мій повноцінний розвиток і допомагають мені, коли я маю у цьому потребу. (Ст.3,26, 29)
- ___ 6. Коли ж відбуваються конфлікти, то вчителі та учні моєї школи намагаються вирішити їх ненасильницькими способами. (Ст. 3, 28)
- ___ 7. Моя шкільна громада щиро приймає учнів, вчителів, адміністраторів чи інших членів колективу будь-якого походження та різних культур. (Ст.5)
- ___ 8. Якщо ж мова йде про порушення дисципліни, яке вимагає тимчасового відсторонення від занять чи виключення з школи, то до кожного порушника ставляться однаково та справедливо.

___ 9. До мого особистого простору та майна ставляться з повагою. (Ст.12,17)

Найвища можлива оцінка - 20 бали. Оцінка твоєї школи _____

Джерело: [300]. Переклад та адаптація автора.

Анкета «Хто у класі» / The “Who’s in Class?” Form

THE WHO’S IN CLASS? FORM

****FORM IS TO BE DISTRIBUTED VIA ONLINE SURVEY SOFTWARE NOT ON PAPER OR IN .PDF FORM SO AS TO KEEP LEARNER IDENTITY ANONYMOUS WITHIN A COURSE****

This form gives you the opportunity to share aspects of your social identity and other attributes that can help your instructor know how to better support overall learning in this course. Please be aware that you are not obligated to complete this form. The information collected will be aggregated, held anonymous, and used to help foster an inclusive and equitable classroom.

Course Name: _____

Instructor’s Last Name: _____

Semester (e.g. Spring 2025): _____

Please answer the questions that follow. As a reminder, you are not obligated to answer any of the questions. The goal of this questionnaire is to help me understand who is in class so that I can support your success.

Section I.

Select all that apply.

Yes No

- I work on or off campus. The number of hours that I work per week is: ____
- I play on a varsity athletics team at this institution.
- I live off campus. My commute time is: ____
- I am over 25 years of age.
- I am on active duty or a veteran.

Section II.

Select all that apply.

Yes No

- I have a mobile device with WIFI capability.
- I have a laptop or desktop computer that I can use for class work.
- I am financially capable of purchasing all of the materials needed for this class (e.g. textbooks) without hardship.

Section III.

Select all that apply.

Yes No

- I have a disability, either invisible or visible. Here is more information that I would like to share about my disability: _____
- Other health concerns that I would like to share are: _____
- I am a "quiet" student, meaning that I reenergize from having time alone.
- I engage in religious or spiritual practices that may impact my ability to attend class. More specifically, I would like to share: _____
- I engage in religious or spiritual practices that may impact my performance in class. More specifically, I would like to share: _____
- I have dependents that I take care of outside of school.
- My preference for class assignments is to complete them by typing rather than handwriting.
- Other factors that may impact my experiences in this class are:
- _____

Section IV.

Select all that apply.

Yes No

- I am a first-generation student, i.e. neither of my parents obtained a bachelor's degree at a 4-year institution.
- One of my parents obtained a bachelor's degree at a 4-year institution.
- Both of my parents obtained a bachelor's degree at a 4-year institution.
- I have a sibling that has or is currently attending a 4-year institution.

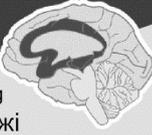
Section VII.

Personal connections with the material that relate to my social identity or other personal attributes that I would like to share are:

Section VIII.

My expectations for inclusivity (an equitable, welcoming environment) in this course are:

Перевірка застосування Універсального дизайну у навчанні.

	<p>Provide multiple means of Engagement</p> <p>Використовуй різні засоби для Залучення</p> <p>Affective Networks The "WHY" of Learning Емоційні мережі Для ЧОГО вчити</p> 	<p>Provide multiple means of Representation</p> <p>Застосовуй різні засоби для Представлення</p> <p>Recognition Networks The "WHAT" of Learning Розпізнавальні мережі ЩО вчити</p> 	<p>Provide multiple means of Action & Expression</p> <p>Використовуй різні засоби для Дії і вираження</p> <p>Strategic Networks The "HOW" of Learning Стратегічні мережі ЯК вчити</p> 
А с с е с с Д о с т у п	<p>Provide options for Recruiting Interest</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimize individual choice and autonomy - Optimize relevance, value, and authenticity - Minimize threats and distractions <p>Надавай можливості для Зацікавлення учня</p> <ul style="list-style-type: none"> - Можливість вибору та прийняття рішень - Відповідність, ціннісність і автентичність - Мінімізуй відволікаючі та шкідливі фактори 	<p>Provide options for Perception</p> <ul style="list-style-type: none"> - Offer ways of customizing the display of information - Offer alternatives for auditory information - Offer alternatives for visual information <p>Передбачай різні можливості для Сприйняття учнем інформації</p> <ul style="list-style-type: none"> - Різні способи представлення інформації - Альтернативна подача аудіоматеріалу - Різноманітні способи візуалізації 	<p>Provide options for Physical Action</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vary the methods for response and navigation - Optimize access to tools and assistive technologies <p>Передбачай різні можливості для Фізичної діяльності учня</p> <ul style="list-style-type: none"> - Різноманітні способи відповіді і пошуку - Оптимізований доступ до навчальних матеріалів та допоміжних технологій
	В у ї д Р о з в и т о к	<p>Provide options for Sustaining Effort & Persistence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Heighten salience of goals and objectives - Vary demands and resources to optimize challenge - Foster collaboration and community - Increase mastery-oriented feedback <p>Підтримка зусиль та наполегливості</p> <ul style="list-style-type: none"> - Підвищуй значущість цілей і завдань - Адаптуй вимоги та ресурси в залежності від потреб і можливостей учня - Заохочуй взаємодію та співучасть - Забезпечуй зворотній зв'язок для успішного досягнення мети 	<p>Provide options for Language & Symbols</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarify vocabulary and symbols - Clarify syntax and structure - Support decoding of text and symbols - Promote understanding across languages - Illustrate through multiple media <p>Мова та символи</p> <ul style="list-style-type: none"> - Поясни терміни та умовні позначення - Поясній синтаксис і структуру - Допомагай з розумінням тексту, математичних знаків і символів - Підтримуй кроскультурну та мовну комунікацію - Різноманітний ілюстративний матеріал
І н т е р н а л і з а ц і о в а н н я	<p>Provide options for Self Regulation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promote expectations and beliefs that optimize motivation - Facilitate personal coping skills & strategies - Develop self-assessment and reflection <p>Саморегуляція</p> <ul style="list-style-type: none"> - Створи умови для покращення мотивації та віри в власні сили - Виховуй вміння самостійно справлятися з труднощами - Розвивай навички самооцінки та рефлексії 	<p>Provide options for Comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activate or supply background knowledge - Highlight patterns, critical features, big ideas, and relationships - Guide information processing and visualization - Maximize transfer and generalization <p>Розуміння</p> <ul style="list-style-type: none"> - Активуй попередні знання та досвід учня - Акцентуй на характерних і важливих моментах, ідеях та взаємозв'язках - Керуй обробкою і засвоєнням інформації - Організуй взаємонавчання, узагальнення та обмін досвідом і знаннями 	<p>Provide options for Executive Functions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guide appropriate goal-setting - Support planning and strategy development - Facilitate managing information and resources - Enhance capacity for monitoring progress <p>Виконавчі функції</p> <ul style="list-style-type: none"> - Допомагай учневі визначати цілі - Підтримуй навички планування та реалізації стратегій навчання - Вчи застосовувати інформацію та ресурси - Розвивай здатність учня контролювати прогрес у навчанні
	Ц і л ь	<p>Expert learners who are.. Учні-експерти є...</p>	
	<p>Purposeful & Motivated Цілеспрямовані та мотивовані</p>	<p>Resourceful & Knowledgeable Кмітливі і знаючі</p>	<p>Strategic & Goal-Directed Стратегічно-мислячі і цілеспрямовані</p>

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA. Sergiy Sydoriv, translation & production for college students course works



**Емпіричні значення λ критерію, розраховані на основі даних,
які були отримані в процесі дослідницько-експериментальної роботи**

ПОКАЗНИКИ/КОМПОНЕНТИ	КГ і ЕГ до експериме нту	КГ і ЕГ після експери менту	КГ до експерименту і КГ після експерименту	ЕГ до експерименту і ЕГ після експерименту
МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ	0,28	2,52	0,50	3,01
Ставлення до інклюзивного навчання в початковій школі	0,22	2,56	0,50	2,99
Розуміння важливості створення ІОС в школі	0,43	2,36	0,51	3,02
Усвідомлення важливості забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх учнів	0,42	2,40	0,49	3,02
Ставлення до необхідності адаптації освітнього процесу для учнів ООП	0,19	2,93	0,49	2,94
Професійна мотивація та усвідомлення ролі вчителя в умовах інклюзії	0,24	2,56	0,52	3,03
Оцінка студентами своєї мотивації до роботи в інклюзивному класі	0,20	2,67	0,50	3,06
Оцінка студентами необхідності додаткових зусиль зі сторони учителя щодо створення ІОС	0,55	2,39	0,50	3,02
Оцінка студентами своєї готовності до роботи в класі, де навчаються діти з ООП	0,39	2,38	0,57	3,01
Оцінка студентами важливості навчатися методам інклюзивної освіти	0,14	2,66	0,53	3,04
Ставлення до необхідності додаткової підготовки та навчання для роботи в інклюзивному середовищі	0,30	2,68	0,50	3,01

Продовження таблиці 1				
Цінності та переконання щодо інклюзії	0,38	2,44	0,49	3,03
Оцінка впливу інклюзії на розвиток суспільства	0,54	2,50	0,49	3,00
Оцінка ролі вчителя у формуванні ІОС	0,24	2,54	0,50	3,00
Мотивація у створенні ІОС	0,59	2,30	0,48	3,09
КОГНІТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ	0,55	2,75	0,95	2,68
Знання і навички створення інклюзивного освітнього середовища	0,40	2,45	0,70	2,56
Знання про зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів щодо формування ІОС	1,17	2,23	0,99	2,95
Знання основних законодавчих актів та нормативних документів, що регулюють інклюзивну освіту в Україні	0,07	3,05	0,68	3,15
Володіння методами адаптації навчальних матеріалів для дітей з ООП	0,50	2,35	0,60	2,98
Знання та навички щодо створення безбар'єрного середовища в початковій школі	0,46	2,61	0,69	2,34
Знання щодо адаптації навчальних програм для дітей з ООП	0,25	2,89	0,63	2,84
Знання моделей підтримки дітей з ООП	0,76	1,60	0,65	1,12
Практичний досвід роботи в інклюзивному класі	0,65	3,16	1,25	3,13
Досвід проведення занять в інклюзивному класі	0,50	3,71	1,51	3,83
Уміння розробляти індивідуальну програму розвитку для учнів з ООП	0,40	3,07	1,54	3,14
Використання диференційованого та індивідуального підходів до навчання дітей з ООП	1,11	3,48	1,09	3,62
Володіння методами роботи асистента учителя в інклюзивному класі	0,96	2,37	0,89	1,93
Застосування сучасних технологій в інклюзивній освіті	0,59	2,66	0,88	2,35
Готовність до використання спеціальних цифрових ресурсів (програм, додатків) для навчання дітей з ООП	0,55	1,34	0,67	0,95

Продовження таблиці 1

Уміння організувати колективну роботу в класі з урахуванням потреб учнів з ООП	0,62	3,06	0,67	2,59
Знання методики складання адаптованих завдань для учнів з різними видами ООП в початковій школі	0,70	3,28	0,98	2,97
Вміння застосовувати стратегії навчання для учнів із сенсорними порушеннями (зору, слуху)	1,18	3,21	1,01	2,42
Оцінка ефективності методів оцінювання знань учнів з ООП	0,32	2,42	1,07	2,85
БЕЗБАР'ЄРНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ	0,21	2,60	0,50	3,45
Взаємодія з учнями в класі з інклюзивним навчанням	0,17	2,94	0,46	3,46
Здатність налагоджувати ефективну взаємодію з учнями, батьками та колегами щодо питань інклюзії	0,58	3,04	0,38	3,04
Вміння розв'язувати конфліктні ситуації, які можуть виникати у процесі інклюзивного навчання	0,30	3,01	0,36	3,55
Володіння навичками ефективного спілкування з дітьми з ООП	0,70	3,53	0,53	3,54
Готовність до використання методів невербальної комунікації	0,81	2,22	0,47	3,63
Способи реагування на емоційні прояви учнів з ООП	0,09	2,91	0,53	3,54
Взаємодія з батьками дітей з ООП	0,33	2,51	0,56	3,48
Досвід комунікації з батьками дітей з ООП	0,41	2,20	0,54	3,19
Знання методики організації зустрічей та консультацій з батьками, щоб спільно підтримувати навчання та розвиток дитини	0,25	2,82	0,58	3,77
Взаємодія з командою психолого-педагогічного супроводу	0,21	2,28	0,49	3,09

Продовження таблиці 1

Готовність співпрацювати з іншими фахівцями (психологами, логопедами, спеціальними педагогами) для створення ефективного інклюзивного середовища	0,10	2,19	0,50	2,73
Ставлення до командної роботи в інклюзивному класі (наприклад, у форматі спільного викладання з асистентом учителя)	0,45	2,37	0,48	3,45
Створення безбар'єрного освітнього середовища	0,52	2,70	0,46	3,77
Знання шляхів створення доступного навчального простору для учнів з ООП	0,55	2,28	0,49	3,49
Володіння навичками забезпечення інклюзивного середовища у цифровому просторі	0,65	2,77	0,48	3,89
Вміння адаптувати навчальні матеріали, щоб вони були зрозумілими для всіх учнів з ООП	0,94	3,56	0,42	4,46
Розуміння проблем щодо адаптації фізичного простору школи до потреб учнів з ООП	0,46	2,19	0,46	3,23
ОЦІННО-РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ	0,30	1,90	0,65	3,17
Рефлексія педагогічного досвіду та самовдосконалення	0,20	1,97	0,63	3,12
Здатність до аналізу власної готовності працювати в умовах інклюзії	0,51	1,54	0,63	2,97
Готовність до систематичного професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти	0,68	1,84	0,70	2,79
Готовність до роботи в інклюзивному класі	0,27	2,41	0,59	3,26
Готовність до регулярного аналізу своєї роботи з учнями та її корекції для підвищення ефективності навчання в ІОС	0,49	2,00	0,74	3,00
Осмислення власної професійної діяльності та пошук можливостей для її вдосконалення	0,55	2,09	0,62	3,40

Продовження таблиці 1

Продовження таблиці 1

Знання сучасних методик оцінювання ефективності своєї роботи в інклюзивному класі	0,32	1,92	0,66	3,28
Готовність отримувати конструктивний зворотний зв'язок від колег і керівництва щодо роботи в інклюзивному класі	0,34	2,01	0,68	3,13
Оцінка ефективності навчального процесу та взаємодії з учнями	0,50	1,82	0,65	3,22
Способи оцінки доступності навчальних матеріалів для всіх учнів у класі	1,09	2,08	0,55	3,13
Способи реагування на незасвоєння учнем в інклюзивному класі матеріалу	0,90	1,71	0,62	3,22
Використання різних методів зворотного зв'язку з учнями для оцінки їхнього розуміння матеріалу	0,52	1,62	0,80	3,21
Здатність самостійно розробляти критерії оцінювання успішності учнів в інклюзивному класі	0,41	1,88	0,71	3,32
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІОС В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ	0,11	2,45	0,65	3,09

Опис процедури та інструментарію статистичної експертизи виявлених змін в розподілах майбутніх учителів за рівнями сформованості показників, критеріїв, компонентів та в цілому їхньої готовності до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України

Оцінка статистичної достовірності змін в розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості показників, критеріїв, компонентів та в цілому готовності до організації інклюзивного освітнього середовища на етапах констатувального та формувального експерименту проводилася за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова. Суть процедури використання цього методу полягає в наступному:

1. Перевірити чи задовольняють отримані емпіричні дані в розподілах умовам застосування критерію λ .

2. Сформулювати гіпотези.

Загальний вигляд гіпотез:

H_0 : Відмінності між двома розподілами недостовірні.

H_1 : Відмінності між двома розподілами достовірні.

3. На основі даних з розподілів студентів за рівнями сформованості певного показника, критерію, компонента чи готовності в цілому за формулою

$$\lambda_e = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1^* n_2}{n_1 + n_2}}$$

розраховується емпіричне значення критерію λ_e .

4. З таблиці критичних значень критерію визначаються критичні значення для рівнів значимості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Для λ критерію:

$$\lambda_{\kappa} = \begin{cases} 1,36, p \leq 0,05 \\ 1,63, p \leq 0,01 \end{cases}$$

5. Отримане за результатами розрахунків емпіричне значення критерію порівнюється з його критичними значеннями і коли виконується співвідношення $\lambda_e > \lambda_{\kappa}$, то слід прийняти альтернативну гіпотезу, а відхилити нульову, якщо ж навпаки – приймається нульова, а відхиляється альтернативна гіпотеза. У випадку прийняття альтернативної гіпотези зміни в розподілах вважаються статистично достовірними, нульової – випадковими.

За даним алгоритмом на основі даних, які були отримані в процесі діагностики змін в розподілах студентів за рівнями сформованості показників, критеріїв, компонентів та в цілому готовності до організації ІОС на етапах констатувального та формувального експерименту ми розрахували емпіричні значення критерію. Результати цих розрахунків подаємо в додатку В.

На основі порівняння розрахованих емпіричних значень критерію з його критичними значеннями бачимо, що:

1. Всі емпіричні значення критерію, розраховані за кожним з показників, критеріїв, компонентів та готовності в цілому при порівнянні розподілів студентів КГ та ЕГ на етапі констатувального експерименту є меншими за критичні значення для рівнів значимості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Це означає, що до експерименту студенти КГ та ЕГ істотно не відрізнялися між собою за рівнями сформованості в них цих показників, критеріїв, компонентів та готовності до організації інклюзивного освітнього середовища в цілому, тобто відмінності між ними мали випадковий характер і групи були максимально ідентичними між собою.

2. Емпіричні значення критерію, розраховані на основі даних з розподілів студентів КГ на етапі формувального експерименту за кожним з показників, критеріїв, компонентів та готовності в цілому є меншими за критичні значення для рівнів значимості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Це означає, що виявлені зміни в розподілах є випадковими. Виняток становлять показники «Досвід проведення занять в інклюзивному класі» та «Уміння розробляти індивідуальну програму розвитку для учнів з ООП», за якими, при порівнянні розподілів студентів КГ до та після

формувального експерименту, ми зафіксували статистично достовірні зміни в рівнях сформованості в студентів цього досвіду та умінь (достовірність цих змін складає 95%). Також, після формувального експерименту, ми не виявили статистично достовірних відмінностей між студентами КГ та ЕГ за показником «Знання моделей підтримки дітей з ООП» для рівня значимості $p \leq 0,01$ і ці відмінності проявляються тільки на рівні значимості $p \leq 0,05$. В цілому, це означає, що підготовка майбутніх учителів за типовими освітніми програмами не дає змоги забезпечити (за винятком декількох показників) належний рівень формування в них готовності до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі.

3. При порівнянні емпіричних значень критерію, розрахованих на основі даних з розподілів студентів КГ та ЕГ після формувального експерименту, ЕГ до та після цього експерименту (див. таблицю додатку В) за рівнями сформованості показників, критеріїв, компонентів та в цілому готовності до організації інклюзивного освітнього середовища з критичними значеннями критерію бачимо, що виконується співвідношення:

$$\lambda_e > \lambda_k$$

Це означає, що після проведення формувального експерименту наявні істотні, статистично достовірні відмінності між студентами КГ та ЕГ за рівнями сформованості цих показників, критеріїв, компонентів та в цілому готовності та відбулися статистично достовірні зміни в розподілах студентів ЕГ в бік підвищення рівнів сформованості як окремих показників, критерії, компонентів так і готовності в цілому.

Виняток складає показник «Знання моделей підтримки дітей з ООП», за яким ми зафіксували зростання рівня засвоєння студентами ЕГ цих знань, проте зміни в розподілах мають випадковий характер ($\lambda_e = 1,12$, $\lambda_e < \lambda_k$).

Тобто, в цілому, можна зробити такий висновок: оскільки до експерименту між студентами КГ та ЕГ були лише випадкові відмінності в розподілах за рівнями сформованості в них готовності до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі, а після формувального експерименту ці

відмінності статистично достовірні і зміни в розподілах студентів КГ до та після формувального експерименту мають випадковий характер, а в ЕГ – статистично достовірні, то це говорить, що зміни в розподілах студентів ЕГ за рівнями сформованості в них готовності до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі обумовлені впровадженням розробленої нами моделі.

Таким чином, можемо обґрунтовано стверджувати, що запропоновані нами підходи є більш ефективним шляхом формування в майбутніх учителів готовності до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі в порівнянні з існуючими на сьогодні.

Інтегрування змісту вищої освіти навколо питань інклюзивності та рівності

Назва освітньої компоненти	Зміст ОП	Інклюзивна спрямованість (оновлення змісту)
Основи інклюзивної освіти (4 курс, ОР Бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, ПНУ)	Цей курс спрямований на підготовку майбутніх педагогів до ефективної роботи в інклюзивному класі та формування їхньої інклюзивної компетентності.	Особистісно зорієнтований підхід в інклюзивному процесі. Підходи до організації та особливості створення ІОС в НУШ. Використання та апробація посібників, розроблених дисертантом Нічого про нас без нас / Nothing about us without us : poradnik dla uczestników інклюзивного процесу [199].
Англійська мова (2 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)	Курс навчання передбачає надання практичних знань з англійської мови, виховання студента як компетентну мовну особистість, яка відзначається високою мовною культурою; формування навичок комунікативно виправданого користування засобами мови в різних життєвих ситуаціях з дотриманням мовних норм та мовленнєвого етикету.	Вироблення вмінь за лексичними й граматичними формами пізнавати світ у його різноманітності, навчання інклюзивного мислення. Виховувати здатність поважати мовну і культурну іншність. зростання майстерності майбутніх педагогів. Ознайомлювати з принципами інклюзії під час читання і аналізу творів з домашнього читання [318].
Педагогічний супровід інклюзивної освіти (2 курс, ОР бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького)	Дисципліна призначена для вивчення майбутніми педагогами положень навчання дітей в умовах інклюзії, отримання навичок роботи з дітьми з ООП.	Інтегрування візуальних та аудіальних засобів організації інклюзивного освітнього середовища в фахову підготовку педагогів. Застосування візуальних засобів [312].

Продовження Таблиці 2.3		
<p>Основи інклюзивної освіти (3 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Дисципліна призначена для вивчення та оволодіння студентами теорії інклюзивної освіти – в якій домінують інтереси дитини та задоволення її освітніх потреб. Основний акцент зосереджено на принципі інклюзивної освіти, який визначає цілі й концепцію інклюзивної освіти, що реалізує одну з демократичних ідей – рівність прав людей на здобуття освіти.</p>	<p>Інтеграція досвіду організації інклюзивного освітнього середовища, отриманого під час участі в міжнародній програмі «ADA inclusive education fellowship program» та програми «Без кордонів: розвиток і підтримка інклюзивної освітньої спільноти». Виданий посібник «Human rights, diversity, equality – developing inclusive learning environment: a companion for students and young professionals» [314].</p>
<p>Спеціальна педагогіка з методикою індивідуальної корекції (3 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Курс покликаний забезпечити спеціальну педагогічну і професійну підготовку майбутнього фахівця у сфері навчання і виховання дітей з ООП та інвалідностями. Озброїти студентів ґрунтовними знанням теоретичних основ сучасної спеціальної (корекційної) педагогіки (дефектології).</p>	<p>Оновлення курсу підготовки педагогів в умовах реформування освіти відповідно до міжнародного і національного законодавства, формування уміння і навичок, необхідних для організації навчання і виховання учнів в середовищі поваги, співпраці і безпеки [106].</p>
<p>Теорія та методика інклюзивного навчання (3 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Курс спрямований на формування загальнокультурних та професійних компетенцій педагогів для інклюзивного навчання дітей; здійснення особистісно-мотиваційної, когнітивної та практичної підготовки майбутніх педагогів початкової освіти до реалізації інклюзивної моделі освіти</p>	<p>Вивчення і практикування організації ІОС, техніки підтримки позитивної поведінки, багатоярусні системи втручання і підтримки. Організація симпозіуму за участю студентів «Інклюзія, Справедливість, Взаємодія. Підготовка педагогів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України», видані матеріали симпозіуму [59].</p>

Продовження Таблиці 2.3

<p>Психолого-педагогічний супровід дітей (3 курс, ОР бакалавр, Спеціальність Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького)</p>	<p>Дисципліна призначена для вивчення майбутніми педагогами законодавства та нормативної бази, що стосується психолого-педагогічної підтримки дітей з ООП, роботи КППС, взаємодії з асистентом і батьками.</p>	<p>Залучення досвіду ІН та напрацювань учасників проєкту Без кордонів з Навчального курикулуму з інклюзивної освіти [105]. Застосування дитиноцентричного підходу в інклюзивних практиках [240].</p>
<p>Методика навчання англійської мови в початкових класах (4 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Дисципліна орієнтується на напрацювання педагогічної наукової школи щодо навчання та виховання молодших школярів і спрямована на вирішення прикладних завдань в галузі початкової освіти, підготовку майбутнього вчителя до виконання педагогічних функцій, враховуючи сучасні вимоги в освітньому середовищі. Підготовка компетентного фахівця вимагає сформувати у студентів іншомовну комунікативну та інші фахові компетентності.</p>	<p>Організація інклюзивного середовища засобами інклюзивних постерів, цифрових технологій, апробування курсових продуктів під час педагогічної практики. Корекційні аспекти – тренування навичок розвитку артикуляційних навичок молодших школярів та їх корекції. Видані посібники [318; 311; 97; 104].</p>
<p>Клініка порушень за нозологіями (4 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Курс спрямований на підготовку педагогів до навчання учнів з різними порушеннями і дає уявлення про етіологію і патогенез порушень, клінічні форми, їх перебіг, шляхи компенсації і профілактики, визначає роль і значення асистента педагога в системі психолого-педагогічної реабілітації.</p>	<p>Досліджуються техніки раннього втручання. Вивчаються засади організації навчання дітей з інвалідністю у ПШ. Практичний досвід підтримки дітей з ООП, методика формування навичок у трудовій, інтелектуальній та інших видах діяльності. Техніки inclusive service learning. За результатами спільної діяльності студентів і вихованців спеціальної школи виданий посібник «Наш стрілецький інклюзивний край» [108].</p>

Продовження Таблиці 2.3

<p>Методика реабілітаційної роботи (4 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Дисципліна спрямована на вивчення та розуміння методів і прийомів, що використовуються у процесі реабілітації осіб з інвалідністю або тих, хто потребує підтримки для повернення до нормального життя після травми чи хвороби.</p>	<p>Студенти отримують комплексні знання про сучасні підходи до реабілітаційної роботи, враховуючи індивідуальні особливості та соціокультурний контекст. Аналізується професійна етика та правила взаємодії в реабілітаційній сфері. Вивчаються механізми підвищення індивідуальної та колективної резилентності. За результатами спільної діяльності студентів і дитини з ДЦП і її мами опубліковане видання «Teaching to diversity: інклюзивні казки для Тамілки» [327].</p>
<p>Планування та організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та ПШ (4 курс, ОР бакалавр, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького)</p>	<p>Дисципліна спрямована на поглиблення знань майбутніх педагогів щодо методичних та дидактичних прийомів планування та організації освітнього процесу в навчальних закладах.</p>	<p>Вчити врахувати індивідуальні навчальні потреби дітей в умовах інклюзії, формувати проєктувальні уміння застосовувати методи та засоби організації ІОП, використовувати методи підтримки позитивної поведінки у навчальному процесі [107].</p>
<p>Спеціальна психологія (4 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж ПНУ)</p>	<p>Курс спрямований на систематизацію знань з спеціальної психології, ознайомлення студентів з основними порушеннями у розвитку інтелектуальної і психічної діяльності людини, розвиток умінь робити психологічний аналіз взаємодії з особами, які мають порушення у розвитку.</p>	<p>Формування знань і навичок залучення до інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, організації середовища розвитку і надання їм психолого-педагогічної допомоги в ході освітнього процесу. Методи емоційної (само)регуляції [106].</p>

Продовження Таблиці 2.3

<p>Англійська література (4 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Під час вивчення дисципліни студенти знайомляться з жанровим багатоміттям літератури англомовних країн та здобувають базові навички аналізу літературних творів в історично-культурному та персоналістичному контекстах і отримують досвід прикладного застосування літературних творів в навчально-виховному дискурсі.</p>	<p>Розроблений лекційний матеріал та завдання до практичних занять Literature and Inclusion, Disability representation in children's literature, Postcolonial and gender discourses. Впровадження елементу різноманітності, рівних прав і можливостей та інклюзії в аналіз основних літературних творів та життєвого і творчого шляху їх творців. Виданий посібник «English literature for children in inclusive learning environment» [161].</p>
<p>Методика навчання іноземної мови в початкових класах (4 курс, ОР молодший фаховий бакалавр, Спеціальність 013 Початкова освіта, Івано-Франківський коледж, ПНУ)</p>	<p>Формування у майбутніх вчителів освіти компетентностей, знань та навичок, зокрема сприяння вдосконаленню і поглибленню професійної лінгвістичної компетентності: ознайомлення студентів з теоретичними основами і практичними вміннями навчання іноземним мовам на початковому етапі.</p>	<p>Врахування індивідуальних особливостей, потреб, інтересів під час навчання молодших школярів, формування проєктувальних методичних умінь застосовувати методи, прийоми, засоби навчання іноземних мов на початковому етапі в інклюзивному просторі; виховання навичок професійної рефлексії; сприяння розвитку соціально-психологічної компетенції, умінь адекватно реагувати на ситуації, пов'язані з професійною діяльністю в умовах інклюзії. Корекційні аспекти – тренування навичок розвитку та корекції артикуляційних навичок школярів. Видані посібники «Методичні рекомендації до виконання курсового проєкту зі спеціалізації «Англійська мова»» [99], «Навчаємо англійської в безпечному інклюзивному освітньому просторі : методичні рекомендації до проходження виробничої (педагогічної)</p>

		практики з додаткової спеціалізації «Англійська мова»» [104], «Творимо інклюзивне освітнє середовище в початковій школі: Методичні рекомендації до виконання курсового проекту «Передовий досвід та авторські методики»» [172].
--	--	---

Матеріали навчальних програм, тренінгів і семінарів для підвищення кваліфікації педагогів ЗЗСО щодо формування інклюзивного освітнього середовища

Додаток Е.1

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»**

Циклова комісія дисциплін професійної та практичної підготовки
(спеціальність «Початкова освіта»)

СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО
СЕРЕДОВИЩА**

Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

Спеціальність 013 Початкова освіта

Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка

Освітня кваліфікація : Фаховий молодший бакалавр з початкової освіти

Професійна кваліфікація: Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти

Затверджено на засіданні циклової комісії
професійно-практичної підготовки
спеціальності «Початкова освіта»

Протокол № 1 від 31 серпня 2020 р.

1. Загальна інформація	
Назва дисципліни	Організація інклюзивного освітнього середовища
Викладач	Сергій СИДОРІВ
Контактний телефон викладача	
E-mail викладача	serhii.sydoriv@pnu.edu.ua
Формат дисципліни	Очний
Обсяг дисципліни	3 кредитів ЄКТС, 90 год.
Посилання на сайт дистанційного навчання	https://d-learn.pnu.edu.ua/
2. Анотація до навчальної дисципліни	
<p>Навчальна дисципліна «Організація інклюзивного освітнього середовища» призначена для вивчення та оволодіння студентами теоретичними знаннями і практичними навичками організації інклюзивного освітнього простору в якому домінують інтереси дитини та задоволення її освітніх потреб. Основний акцент зосереджено на принципі, який визначає цілі й концепцію інклюзивної освіти - право кожного і кожної на освіту.</p> <p>Вивчення дисципліни дозволить поглибити знання з засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти в Україні та у світі; надасть студентам уміння та навички комплексного застосування у професійній діяльності навчальних стратегій навчання учнів з особливими освітніми потребами та забезпечення функціонування інклюзивного освітнього середовища у початковій школі.</p> <p>Предметом вивчення дисципліни є ознайомлення майбутніх педагогів з Державним стандартом початкової освіти, законами і нормативними документами, навчальними програмами, навчально- методичними посібниками з інклюзивної освіти та формування у студентів умінь і навичок планування різних видів роботи з навчання дітей з ООП.</p> <p>Дисципліна спрямована на розвиток здатності студентів самостійно набувати і удосконалювати фахові компетентності через пошук, та вивчення передового педагогічного досвіду.</p>	
3. Мета та цілі навчальної дисципліни	
<p>Метою вивчення дисципліни є: надання студентам теоретичних і практичних знань, умінь і навичок з організації безпечного і сприятливого для кожного учня середовища навчання, виховання і розвитку.</p> <p>Для досягнення мети визначаються такі цілі:</p>	

- забезпечити отримання знань та умінь для створення безпечного та сприятливого ІОС;

- сформуванню позитивне професійне ставлення до інклюзивного навчання, збагатити систему ціннісних орієнтацій і мотивацію майбутніх учителів до ефективної діяльності в інклюзивному середовищі;

- застосовувати основні принципи та завдання командного підходу в роботі з учнями з ООП, шляхи взаємодії вчителя з асистентом вчителя;

- використовувати спеціальні освітні модифіковані програми, навчальні посібники і дидактичні матеріали, спеціальні технічні засоби навчання;

- опанували різні методи і способи адаптації дидактичних матеріалів відповідно до індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей з ООП;

- розпізнавати емоції дитини, володіти ефективними стратегіями регуляції поведінки, вміннями правильно реагувати на емоційні прояви, запобігати небажаним чи конфліктним ситуаціям;

- навчати навичок партнерських відносин з батьками дітей з ООП, взаємодії та обміну досвідом та інформацією з батьками стосовно навчання, залучення їх до участі в розробці ІПР та ІНП дитини, в освітній процес загалом, зокрема в позакласні заходи.

- навчити навичкам педагогічної рефлексії; застосовувати стратегії та практики організації інклюзивного освітнього середовища, принципи універсального дизайну, техніки підтримки позитивної поведінки, багатоярусні системи втручання і підтримки учнів;

-- інтегрувати досвід організації інклюзивного освітнього середовища, отриманого під час участі в міжнародній програмі «ADA Inclusive Education Fellowship Program» та «Без кордонів: розвиток і підтримка інклюзивної освітньої спільноти».

4. Програмні компетентності та результати навчання

ІК. Здатність особи до виконання типових спеціалізованих завдань у педагогічній галузі професійної діяльності, пов'язаних з виконанням завдань підвищеної складності та/або здійсненням обмежених управлінських функцій, що характеризуються певною невизначеністю умов та потребують застосування положень і методів педагогічної науки, і завершується здобуттям відповідної освітньої кваліфікації.

ЗК-1. Здатність навчатися й оволодівати сучасними знаннями, зокрема, інноваційними методичними підходами, сучасними системами, методиками, технологіями навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи; чинним нормативним забезпеченням початкової освіти тощо.

ЗК-2. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків.

ЗК-12. Здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності вчителя початкових класів й у повсякденному житті.

ФК-1. Здатність вивчати, аналізувати та застосовувати під час планування освітнього процесу фахову літературу, подану в паперовій та електронній формах.

ФК-2. Здатність дотримуватися вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію інклюзивного освітнього процесу в початковій школі.

ФК-7. Здатність визначати мету і завдання освітнього процесу, коригувати та адаптувати відповідно до ООП учнів..

ФК-8. Здатність добирати доцільні методи, засоби й форми навчання відповідно до визначених мети і завдань уроку, інші форми навчання з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів.

ФК-19. Здатність до збереження і дотримання правил, ціннісних орієнтацій і традицій.

ФК-20. Здатність до врахування при створенні освітнього середовища індивідуальних потреб учнів, в тому числі обдарованих дітей, дітей, які мають особливі освітні потреби.

ПРН-6. Знати традиційні та інноваційні технології організації і проведення методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі за напрямками, зумовленими посадовими обов'язками вчителя початкової школи.

ПРН-7. Демонструвати практичні вміння і навички роботи вчителя початкової школи: надавати методичну допомогу за всіма напрямками програм навчання і виховання молодших школярів, проводити різні форми методичної роботи з підвищення кваліфікації: семінари, практикуми, тренінги, консультації та ін. заходи методичного спрямування.

ПРН-9. Уміти визначати мету професійної діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі навчальної, виховної роботи і передбачати кінцевий результат; володіти методами визначення ефективності заходів, спрямованих на підвищення якості навчально-виховної роботи; уміти проектувати власну педагогічну систему професійної діяльності. Мати мотивацію і володіти навичками організації інклюзивного освітнього простору.

5. Організація навчання			
Обсяг навчальної дисципліни			
Вид заняття		Загальна кількість годин	
лекції		20	
семінарські, практичні заняття		20	
самостійна робота		50	
Ознаки навчальної дисципліни			
Семестр	Спеціальність	Курс (рік навчання)	Нормативний / вибірковий
3-8	013 Початкова освіта	2-4	Вибіркова
Тематика навчальної дисципліни			
Тема	кількість год.		
	лекції	заняття	самостійна робота
Тема 1. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: основні положення, понятійно-термінологічні визначення та принципи. Цінність людини. Обговорення важливості забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх учнів, ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Лідерство та визначальна роль мотивованого і компетентного педагога в інклюзивному навчанні.	2	2	
Тема 2. Світовий досвід включення дітей з ООП в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Міжнародне законодавство. Становлення інклюзивної освіти в Україні. Аналіз законодавчих актів і нормативних документів, що регулюють інклюзивну освіту в Україні.	2	2	
Тема 3. Універсальний дизайн у навчанні. Адаптація освітнього процесу. Безбар'єрний освітній простір. Дослідження можливостей інструментарію Digital Inclusion, Google Docs Voice Typing, Google Windows Speech Recognition.	2	2	

<p>Тема 4. Модифікація та адаптація навчальних матеріалів для дітей з ООП та освітнього середовища. Методи адаптації та модифікації навчальних і перевірочних матеріалів, застосування полісенсорності, забезпечення опори на наочність, використання візуальних і аудіальних організаторів, використання і виготовлення спеціального інструментарію, обладнання, використання цифрових технологій і ресурсів</p>	2	2	
<p>Тема 5. Особливості індивідуалізації освітнього маршруту. Адаптації, додаткові та альтернативні методи подачі, закріплення і перевірки знань. Багатоярусні системи втручання і підтримки. Індивідуальна програма розвитку дитини з ООП: вивчення прикладів і розробка. Застосування диференційованого та індивідуального підходів в навчанні дітей з ООП</p>	2	2	
<p>Тема 6. Професійне співробітництво в інклюзивному просторі. Педагогічний супровід учня з ООП. Команда супроводу. Співпраця з асистентом вчителя. Технології спільного викладання в інклюзивному класі. Організація колективної взаємодії в класі.</p>	2	2	
<p>Тема 7. Конструктивна взаємодія з батьками у процесі включення дитини в освітнє середовище. Створення партнерських відносин з батьками дітей з ООП, взаємодії та обміну досвідом та інформацією стосовно навчання, залучення їх до участі в розробці ІПР та ІНП дитини, в освітній процес і позакласні заходи. Інклюзивна комунікація. Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі.</p>	2	2	
<p>Тема 8. Особливості навчання та розвитку дітей з різними освітніми труднощами та ООП. Використання стратегій навчання, моніторингу та оцінювання навчальних досягнень учнів з сенсорними порушеннями.</p>	2	2	
<p>Тема 9. Методики розробки та проведення занять в інклюзивному класі. Додаткові освітні послуги та технології інклюзивному освітньому середовищі. Засоби інклюзивного</p>	2	2	

навчання. Технологія оцінювання результатів інклюзивного навчання			
Тема 10. Готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. Підтримка позитивної поведінки. Запобігання і вирішення конфліктних ситуацій. Ознайомлення з ефективними стратегіями взаємодії з дітьми з ООП. Моделювання комунікативних ситуацій. Застосування методів підтримки. УЖМ. Педагогічна рефлексія.	2	2	
7. Система оцінювання навчальної дисципліни			
Загальна система оцінювання навчальної дисципліни	Вид контролю – залік. Максимальна кількість балів – 100. Практичні заняття – 50 балів, Контрольна робота – 25 балів; Самостійна робота / індивідуальне/творче завдання – 25 балів		
Вимоги до письмових робіт	Дотримання академічної доброчесності, фахове володіння навчальним матеріалом		
Семінарські заняття	Максимальна оцінка – 100 балів.		
Умови допуску до підсумкового контролю	Виконання 50 % завдань		
Підсумковий контроль	Форма контролю – залік. Форма здачі – комбінована (усна, письмова). Допускається використання ІКТ.		
7. Політика навчальної дисципліни			
<p>1. <i>Академічна доброчесність.</i> Викладання навчальної дисципліни та взаємодія із здобувачем освіти ґрунтуються на основі положень та принципів академічної доброчесності, що регламентують діяльність здобувачів освіти та педагогічних працівників: Кодекс честі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; Положення про Комісію з питань етики та академічної доброчесності Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; Положення про запобігання академічному плагіату в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника.</p> <p>2. <i>Неформальна освіта.</i> Результати неформальної освіти зараховується згідно «Положення про визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної освіти в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника».</p>			

8. Рекомендована література

Основна:

1. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти / уклад. Л. М. Сидорів, О. А. Тельна, Т. М. Цегельник, С. П. Яланська, Н. М. Атаманчук, О. С. Деркачова, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2020. 198 с.
2. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / za zag. red. H. M. Bibik Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 360 с.

Додаткова

3. Sydoriv S. Human rights, diversity, equality – developing inclusive learning environment: a companion for students and young professionals / Права людини, різноманітність, рівність – творимо інклюзивне освітнє середовище засобами англійської за професійним спрямуванням: навчально-методичний посібник. Ivano-Frankivsk, Kushnir publishing. 2020. 66 с.
4. Сходинки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 155 с.
5. Нічого про нас без нас / Nothing about us without us : poradnik dla uchascnikiv inklyuzivnogo procesu / za red. S. M. Sydoriva. Івано-Франківськ, 2019. 44 с.
6. Сидорів С. Цифрові технології у поширенні ідей інклюзивної освіти: з досвіду підготовки майбутніх вихователів і вчителів.
7. Загальна декларація прав людини від 10.12.1948 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення:10.07.2020)
8. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2016. 274 с.
9. Лорман Т., Дешпелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2019. 296 с.

Інформаційні ресурси:

10. Blyznyuk T., & Sydoriv S. Ensuring the personality-centered approach in inclusive education. *Scientific Bulletin of Chelm-Section of Pedagogy*. 2017. №1. P. 33-43. URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/scientific-bulletin-of-chem-section-of-pedagogy/2017-numer-1/scientific_bulletin_of_chelm_section_of_pedagogy-r2017-t-n1-s33-43.pdf
11. Budnyk O., & Sydoriv S. Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2019. Vol. 7, №1. P. 36–48. [:https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.01.03](https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.01.03)
12. Inclusive Education in the Ukrainian Carpathians: Comparing Disability Access between Ukraine and the U.S. Sergiy Sydoriv. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/MSAhB9KOoOkaLN> (дата звернення: 11.07.2020).
13. Inclusive Education in the United States: A Hands-On Approach. / Abery B., & Tichá R. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/1Xkxx1zV8JkxRK> 236825341 (дата звернення: 11.07.2020).
14. Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/without-borders-project (дата звернення: 11.07.2020).
15. Всеукраїнський консорціум з інклюзивної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/consortium-on-

- inclusive-education-sydoriv-kharkiv project (дата звернення: 11.07.2020).
16. «Всі учні» – означає всі учні, доповідь Джой Лі Фредріксон [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/all-students-means-all-students-joy-ukr/secret/fWEizVcf4eyVY3 (дата звернення: 1.09.2019).
 17. Досвід участі у міжнародній програмі стажування уряду США з інклюзивної освіти Sergiy Sydoriv. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/ada-experience-236823960 (дата звернення: 11.07.2020).
 18. Конвенція про права дитини. Версія для дітей. Дата публікації листопад 2019 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uni.cf/3iPpVbu> (дата звернення: 10.07.2020)
 19. Конвенція про права осіб з інвалідністю. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 10.07.2020)
 20. Моделі змішаного навчання: особливості, поради, успішні приклади. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://blog.ed-era.com/modieli-zmishanogho-navchannia-osoblivosti-poradi-uspishni-prikladi/> (дата звернення: 10.07.2020).
 21. Наукова бібліотека Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Режим доступу: URL <http://lib.pnu.edu.ua/>
 22. Наукова електронна бібліотека. (Книги, підручники, дисертації, автореферати.) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/portal>
 23. Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>
 24. Оглядовий освітній серіал «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/online-services-for-teachers> (дата звернення: 10.07.2020).
 25. Рівність та інклюзія. Клейтон Келлер. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/3X9gRUNPcWqOFV> (дата звернення: 10.07.2020).
 26. Робота вчителів початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами <https://study.ed-era.com/uk/dashboard/course/#!5148>
 27. Тиждень інклюзії та семінар «Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти». [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/inclusive-education-week-and-seminar-pnu-236825406 (дата звернення: 11.07.2020).

Програми тренінгів для підвищення кваліфікації педагогів ЗЗСО щодо організації інклюзивного освітнього середовища

Програма підвищення кваліфікації вчителів/педагогічних працівників/ «СТРАТЕГІЇ СПІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ. СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗІЇ»

Для вчителів закладів ЗЗСО та ПШ

Форма навчання: очна

Пояснювальна записка

Загальні положення. Програму підвищення кваліфікації розроблено відповідно до сучасної освітньої державної політики стосовно інклюзивної освіти.

Актуальність. Полягає в необхідності здійснювати підготовку вчителів до організації інклюзивного освітнього середовища та до роботи в ньому.

Цільова аудиторія вчителі середньої та молодшої школи.

Мета і завдання

Мета програми полягає у формуванні педагогічних компетентностей, необхідних для ефективної роботи сучасної школи в умовах запровадження інклюзивної освіти.

Завдання:

Засвоєння базових положень, принципів і цінностей інклюзивної освіти.

Обізнаність зі специфікою роботи інклюзивної освіти в США.

Оволодіння основними стратегіями та методами роботи/навчання в середовищі інклюзивної освіти.

Розширення знань в сфері сугестивних методик. Формування ціннісних концепцій, ґрунтованих на принципі рівноцінності.

Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти.

Предметом програми є теоретичні та методичні питання формування компетентностей вчителів у сфері інклюзивної освіти.

Освітнє і професійне значення полягає в розвитку компетентностей вчителів та розвитку їх активної творчої діяльності.

Результати навчання. Вивчення курсу сприяє формуванню загальних програмних компетентностей

Загальні:

Знання і розуміння теорій і концепцій інклюзивної освіти;

Вміння відстоювати власні права та права учнів;

Уміння знаходити та обробляти інформацію, що стосується проблематики інклюзивної освіти та сугестивних технік;

Уміння працювати в команді;

Здатність генерувати нові ідеї успішного навчання та толерантності.

Фахові:

Компетентність у сфері інклюзивної освіти;

Ефективне застосування практик організації інклюзивного освітнього середовища та роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Програмні результати навчання:

Засвоїти концепції, принципи, основні закономірності інклюзивної освіти;

Розуміти ключові поняття інклюзивної освіти та сугестивних методик;

Проектувати власну програму роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Здійснювати просвітницьку діяльність стосовно інклюзивної освіти.

Зміст програми та форми роботи

Зміст програми розкривається у трьох блоках: теоретичний, практичний та самостійна робота.

Продовження Додатка Е.2

Теоретичний. Основні терміни та поняття інклюзивної освіти та сугестії.

Практичний. Оволодіти навиками роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Опанування навиків командної роботи педколективу в комунікації з батьками, учнями, адміністрацією.

Самостійна робота. Знайомство з ресурсною базою, новинками професійної літератури, підготовка власних повідомлень/майстер-класів стосовно вирішення проблемних ситуацій в процесі навчання.

Основними формами роботи в процесі вивчення програми є інтерактивні лекції, майстер-класи, практичні заняття, самостійна робота.

Під час лекцій слухачі отримують систематизовану впорядковану теоретичну інформацію стосовно інклюзивної освіти та сугестивних методик в педагогічному процесі.

На практичних заняттях закріплюють та деталізують теоретичні знання випробовують методики роботи. В рамках самостійної роботи здійснюють творче осмислення та адаптацію отриманих знань у власних творчих проєктах.

Навчально-тематичний план

№	Назви теоретичних розділів	Кількість годин			
Модуль 1.					
№	ТЕМИ	Ле кц ії	Пра ктич ні	Само стійн а	Усь ого
1.1.	Комунікація, ієрархія, атмосфера в дитячому та вчительському колективі.	1			1
2.1.	Сугестія як педагогічний інструмент. Сугестія та інклюзія.	1			1
3.1.	Стратегії та практики інклюзії. Стратегії спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі.	1	1	1	1
	Всього:	3	-	1	5

Зміст програми

Модуль 1.**Лекція 1.1. Комунікація, ієрархія, атмосфера в дитячому та вчительському колективі.**

Комунікація як вияв світоглядних та ціннісних орієнтацій. Типи комунікацій за Е. Берном. Виграшні та програшні ігри в комунікації. Ієрархія як влада і приклад для наслідування. Рівність і рівноцінність. Значення і місце виховних ситуацій в системі інклюзивного навчання.

Лекція 2.1. Сугестія як педагогічний інструмент. Сугестія та інклюзія.

Сугестія як форма комунікації. Вербальна сугестія і сугестія соціально прийняттого дотику. Покарання, підтримка і взаємодія. Сугестія заборони і дозволу.

Лекція 3.1. Стратегії та практики інклюзії. Стратегії спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі.

Інклюзія в освіті як передумова дотримання прав людини, виклик сучасності та психолого-педагогічна проблема. Особливості організації інклюзивного

Продовження Додатка Е.2

освітнього середовища. Стратегії та практики інклюзії: міжнародний досвід. Філософія навчання. Альтернативні практики навчання: прогулянка галереєю, експерти-однолітки, навчання, що базується на грі, навчання з викликом, діяльність «думай-паруйся-ділися думками».

Співвикладання: спільне планування, навчання та оцінювання; Стратегії співвикладання: Один навчає, інший спостерігає, один веде урок, інший допомагає, викладання «станціями», паралельне викладання, додаткове (суплементарне) викладання, альтернативне викладання, командне викладання.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Що таке інклюзія?
2. Що таке сугестія?
3. Як на даний момент розвивається інклюзивна освіта в Україні?
4. Як застосовувати сугестію в педагогічному процесі?
5. Що означає спільно планувати, спільно навчати та спільно оцінювати?

Практичні завдання:

Ознайомлення з ресурсами вебсайту inclusion.org.ua та опрацювання посібника «Сходінки інклюзії»

Рекомендовані джерела:

1. Веб-сайт <http://inclusion.org.ua/> (ресурси, координація діяльності, позитивні практики)
2. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О., Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Л. М. Сходінки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. 2-ге вид., випр. та доп. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2019. 156 с.
3. Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). Inclusive Education Strategies: A Textbook. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.
4. Демченко О.П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / О.П.Демченко. К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 416 с.

Програма підвищення кваліфікації вчителів/вихователів / психолого-педагогічних працівників/

«Міжнародна класифікація функціонування й обмеження життєдіяльності в організації мультидисциплінарного супроводу навчання дитини з особливими освітніми потребами»

Для психолого-педагогічних працівників ЗДО, ЗЗСО

Форма навчання: очна

Пояснювальна записка

Загальні положення. Програму підвищення кваліфікації розроблено відповідно до листа Міністерства освіти і науки України №1/11-від 31.07.2019 року «Щодо впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування» та сучасної освітньої державної політики стосовно інклюзивної освіти.

Актуальність. Полягає в необхідності здійснювати підготовку психолого-педагогічних працівників до організації мультидисциплінарного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі та до ефективної роботи в ньому.

Цільова аудиторія вихователі, вчителі, психологи, асистенти вихователів і вчителів дошкільних установ, початкової та середньої школи.

Мета і завдання

Мета програми полягає у формуванні педагогічних компетентностей, необхідних для ефективної індивідуальної й командної роботи в умовах запровадження інклюзивної освіти.

Завдання:

Засвоєння базових положень, принципів і цінностей інклюзивної освіти.

Знайомство з системою та інструментарієм МКФ і стратегіями її використання в інклюзивному навчанні.

Обізнаність зі специфікою роботи інклюзивної освіти в США та Євросоюзі.

Оволодіння основними стратегіями та методами роботи/навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Розширення знань у сфері мультидисциплінарного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Формування ціннісних концепцій, що ґрунтуються на принципах МКФ.

Формування позитивної мотивації до роботи в освітньому середовищі, дружньому до всіх.

Предметом програми є теоретичні та методичні питання формування компетентностей психолого-педагогічних працівників у сфері якісної організації інклюзивного освітнього середовища та навчального процесу.

Освітнє та професійне значення полягає у підвищенні фахових компетентностей психолого-педагогічних працівників і розвитку їхньої активної творчої діяльності.

Результати навчання. Вивчення курсу сприяє формуванню загальних програмних компетентностей

Загальні:

Знання і розуміння теорій і концепцій інклюзивної освіти, мультидисциплінарного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, застосування МКФ у системі психолого-педагогічної роботи;

Вміння відстоювати власні педагогічні уявлення та права учнів;

Уміння знаходити та обробляти інформацію, що стосується проблематики інклюзивної освіти, МКФ і мультидисциплінарного супроводу;

Уміння працювати в команді;

Здатність генерувати нові ідеї успішного навчання та толерантності.

Фахові:

Компетентність у сфері розуміння та використання МКФ у професійній діяльності;

Ефективне застосування практик організації інклюзивного освітнього середовища та роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Результативна професійна діяльність у складі мультидисциплінарної команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами в навчальному закладі.

Програмні результати навчання:

Засвоїти концепції, принципи, основні закономірності МКФ, інклюзивної освіти та мультидисциплінарного супроводу;

Продовження Додатка Е.2

Розуміти ключові поняття МКФ, інклюзивної освіти та мультидисциплінарного супроводу в навчальному закладі;

Проектувати власну програму роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Здійснювати просвітницьку діяльність стосовно МКФ, інклюзивної освіти та мультидисциплінарного супроводу дітей із особливими освітніми потребами.

Зміст програми та форми роботи

Зміст програми розкривається у трьох блоках: теоретичний, практичний та самостійна робота.

Теоретичний. Основні терміни та поняття інклюзивної освіти, МКФ і мультидисциплінарного супроводу.

Практичний. Оволодіти навичками ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Опанування навичок командної роботи педколективу в комунікації з батьками, вихованцями / учнями, адміністрацією закладу освіти.

Самостійна робота. Знайомство з ресурсною базою, новинками професійної літератури, підготовка власних повідомлень/майстер-класів стосовно вирішення проблемних ситуацій у процесі навчання.

Основними формами роботи в процесі вивчення програми є інтерактивні лекції, майстер-класи, практичні заняття, самостійна робота.

Під час лекцій слухачі отримують систематизовану впорядковану теоретичну інформацію стосовно МКФ, інклюзивної освіти та мультидисциплінарного супроводу в педагогічному процесі.

На практичних заняттях закріплюють і деталізують теоретичні знання, випробовують методики роботи. В рамках самостійної роботи здійснюють творче осмислення та адаптацію отриманих знань у власних творчих проектах.

Навчально-тематичний план

№	Назви теоретичних розділів	Кількість годин			
		Ле кції	Пра ктич ні	Само стійн а	Усьо го
1.1.	Основні поняття інклюзивної освіти.	1		1	2
2.1.	Міжнародна класифікація функціонування й обмежень життєдіяльності та сфери її застосування в інклюзивній освіті	1	1	1	3
3.1.	Організація роботи команди мультидисциплінарного супроводу дитини з ООП в інклюзивному закладі освіти	1	1	1	3
	Всього:	3	2	3	8

Зміст програми

Модуль 1.

Лекція 1.1. Основні поняття інклюзивної освіти.

Правозахисний підхід в освіті. Рух за рівні права людей із інвалідністю. Конвенція ООН «Про права осіб із інвалідністю». Термінологія сучасної освіти. Завдання, Принципи, методи, форми інклюзивного навчання. Універсальний дизайн у навчанні.

Лекція 2.1. Міжнародна класифікація функціонування й обмежень життєдіяльності та її застосування в інклюзивному навчанні.

Призначення та структура МКФ. Домени, що стосуються інклюзивного освітнього середовища. Діагностика особливих освітніх потреб за допомогою МКФ. Організація інклюзивного освітнього середовища за допомогою МКФ. МКФ у консультуванні та моніторингу ефективності навчально-виховної роботи.

Лекція 3.1. Організація роботи команди мультидисциплінарного супроводу дитини з ООП в інклюзивному закладі освіти.

Поняття про мультидисциплінарний супровід у навчальному процесі. Команда фахівців мультидисциплінарного супроводу. Сфери відповідальності, розподіл обов'язків і планування командної роботи. Стратегії командної роботи різнофахових спеціалістів. Стресостійкість, конфліктні ситуації та протидія професійному вигоранню. Моніторинг якості роботи мультидисциплінарної команди супроводу.

Питання для самостійного опрацювання:

- Що таке інклюзія?
- Що таке інклюзивна освіта?
- Як на даний момент розвивається інклюзивна освіта в Україні?
- Що таке особливі освітні потреби?
- Що таке МКФ?
- Як застосовувати МКФ у інклюзивному навчанні?
- Що означає спільно планувати, спільно навчати та спільно оцінювати?
- Як спланувати роботу різнопрофільних фахівців у команді мультидисциплінарного супроводу дитини з особливими освітніми потребами?

Практичні завдання:

Ознайомлення з ресурсами вебсайту inclusion.org.ua та опрацювання посібника «Сходінки інклюзії»

Рекомендовані джерела:

1. Веб-сайт <http://inclusion.org.ua/> (ресурси, координація діяльності, позитивні практики)
2. Веб-сайт <https://icfinedu.org/project>
3. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О., Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Л. М. Сходінки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. 2-ге вид., випр. та доп. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2019. 156 с.
4. Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). Inclusive Education Strategies: A Textbook. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.

Автори програми:

Сидорів Сергій - директор міжнародного проекту співпраці «*Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти*».

Тельна Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Комунального закладу «Харківська

гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, учасниця міжнародного проекту співпраці «*Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти*».

Програма підвищення кваліфікації вчителів/вихователів / психолого-педагогічних працівників

«Розвиток мовлення дітей у системі інклюзивного навчання» для психолого-педагогічних працівників ЗЗСО

Форма навчання: очна

Пояснювальна записка

Загальні положення. Програму підвищення кваліфікації розроблено відповідно до закону України «Про середню освіту» та згідно з тенденціями сучасної державної політики стосовно інклюзивної освіти.

Актуальність. Полягає в необхідності здійснювати підготовку психолого-педагогічних працівників до організації якісного наповнення інклюзивного освітнього середовища та до ефективної роботи в ньому.

Цільова аудиторія вихователі, вчителі, психологи, асистенти вихователів і вчителів дошкільних установ, початкової та середньої школи, тьютори.

Мета і завдання

Мета програми полягає у формуванні педагогічних компетентностей, необхідних для ефективної індивідуальної та командної роботи з розвитку мовлення дітей, які навчаються в інклюзивних закладах освіти.

Завдання:

Засвоєння базових положень, принципів і цінностей інклюзивної освіти.

Ознайомлення з етапами та закономірностями мовленнєвого розвитку особистості. Обізнаність зі специфікою роботи з формування та корекції мовленнєвих умінь у дітей різних вікових груп.

Оволодіння основними стратегіями та методами корекції мовлення в інклюзивному освітньому середовищі.

Розширення знань у сфері мультидисциплінарного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Формування ціннісних концепцій, ґрунтованих на принципах дитиноцентризму та рівних прав і можливостей.

Формування позитивної мотивації до роботи в освітньому середовищі, дружньому до всіх.

Предметом програми є теоретичні та методичні питання формування компетентностей психолого-педагогічних працівників у сфері якісної організації інклюзивного освітнього середовища та навчального процесу з фокусом на розвиткові мовлення дітей.

Освітнє та професійне значення полягає у підвищенні фахових компетентностей психолого-педагогічних працівників і розвитку їхньої активної творчої діяльності.

Результати навчання. Вивчення курсу сприяє формуванню загальних програмних компетентностей

Загальні:

Знання і розуміння теорій і концепцій інклюзивної освіти, мовленнєвого розвитку дитини, співробітництва з батьками;

Вміння відстоювати власні педагогічні уявлення та права учнів;

Продовження Додатка Е.2

Уміння знаходити та обробляти інформацію, що стосується проблематики інклюзивної освіти, мовленнєвого розвитку, корекції мінімальних мовленнєвих дисфункцій;

Уміння працювати в команді;

Здатність генерувати нові ідеї успішного навчання та толерантності.

Фахові:

Компетентність у сфері розуміння та використання сучасних підходів до корекції мовленнєвого розвитку дитини в умовах інклюзивного навчання;

Ефективне застосування практик організації інклюзивного освітнього середовища та роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Результативна професійна діяльність у складі мультидисциплінарної команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами в навчальному закладі.

Програмні результати навчання:

Засвоїти концепції, принципи, основні закономірності мовленнєвого розвитку дитини, інклюзивної освіти та корекційно-розвивальної роботи з дітьми, котрі мають мовленнєві розлади;

Розуміти ключові поняття мовленнєвого розвитку, інклюзивної освіти та корекційно-розвивальної роботи;

Проектувати власну програму роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Здійснювати просвітницьку діяльність стосовно необхідності вчасної діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дитячому віці.

Зміст програми та форми роботи

Зміст програми розкривається у трьох блоках: теоретичний, практичний та самотійна робота.

Теоретичний. Основні терміни та поняття інклюзивної освіти, мовленнєвого розвитку та корекційно-розвивальної роботи.

Практичний. Оволодіти навичками ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Опанування навичок командної роботи педколективу в комунікації з батьками, вихованцями / учнями, адміністрацією закладу освіти.

Самотійна робота. Знайомство з ресурсною базою, новинками професійної літератури, підготовка власних повідомлень/майстер-класів стосовно вирішення проблемних ситуацій у процесі навчання.

Основними формами роботи в процесі вивчення програми є інтерактивні лекції, майстер-класи, практичні заняття, самотійна робота.

Під час лекцій слухачі отримують систематизовану впорядковану теоретичну інформацію стосовно теорій і закономірностей мовленнєвого розвитку в нормі та патології, інклюзивної освіти та корекційно-розвивальної роботи з подолання порушень мовлення в навчально-виховному процесі.

На практичних заняттях закріплюють і деталізують теоретичні знання випробовують методики роботи. В рамках самотійної роботи здійснюють творче осмислення та адаптацію отриманих знань у власних творчих проєктах.

Навчально-тематичний план

№	Назви теоретичних розділів	Кількість годин
---	----------------------------	-----------------

№	ТЕМИ	Ле кції	Пр акт ичн і	Сам ості йна робо та	Усь ого
1.1.	Основні поняття інклюзивної освіти.	1		1	2
2.1.	Теорії та закономірності мовленнєвого розвитку в нормі та патології. Рання діагностика мовленнєвих порушень.	1	1	1	3
3.1.	Стратегії та методи корекційно-розвивальної роботи з дітьми, котрі мають мовленнєві розлади, та їхніми родинами	1	1	1	3
	Всього:	3	2	3	8

Зміст програми

Модуль 1.

Лекція 1.1. Основні поняття інклюзивної освіти.

Правозахисний підхід в освіті. Рух за рівні права людей із інвалідністю. Конвенція ООН «Про права осіб із інвалідністю». Термінологія сучасної освіти. Завдання, Принципи, методи, форми інклюзивного навчання. Універсальний дизайн у навчанні.

Лекція 2.1. Теорії та закономірності мовленнєвого розвитку в нормі та патології. Рання діагностика мовленнєвих порушень.

Поняття про норму й аномалію. Теорії психофізичного та мовленнєвого розвитку. Закономірності мовленнєвого розвитку дітей різних вікових груп. Діагностика, абілітація, реабілітація, корекція. Принципи та методи діагностичної роботи з дітьми, які мають розлади мовлення, різних вікових груп.

Лекція 3.1. Стратегії та методи корекційно-розвивальної роботи з дітьми, котрі мають мовленнєві розлади, та їхніми родинами.

Поняття про первинні, вторинні, третинні порушення мовлення. Принципи планування й організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають розлади мовлення, в умовах інклюзивної освітньої установи. Взаємодія з батьками дитини, котра має порушення мовлення. Методи залучення дітей із мовленнєвими розладами до колективної навчальної, ігрової, соціально-комунікативної діяльності.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Що таке інклюзія?
2. Що таке інклюзивна освіта?
3. Як на даний момент розвивається інклюзивна освіта в Україні?
4. Що таке особливі освітні потреби?
5. Що таке мовленнєвий розвиток і які його порушення існують?
6. Як стимулювати мовленнєвий розвиток дитини на різних етапах її розвитку?
7. Якими є основні принципи діагностичної роботи з родинами, в яких виховуються діти з порушеннями мовлення?
8. Як спланувати й організувати ефективне сприятливе для мовленнєвого розвитку освітнє середовище?

Міжнародна конференція

Підтримка інклюзивної освітньої спільноти: досвід українсько-американської співпраці

ПРОГРАМА:

ЗАГАЛЬНА ПАНЕЛЬ: ВІЗІЯ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ: НАПРАЦЮВАННЯ ТА ПОСТУП	
11.00-12.30	<p>модератор Сергій Сидорів</p> <p><i>Сергій Сидорів, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Проект міжнародної співпраці “Без кордонів” та Всеукраїнський консорціум з інклюзивної освіти як рушії творення інклюзивного освітнього середовища</i></p> <p><i>Шон О’Хара, аташе з питань культури Посольства США в Україні. Вітальне слово до учасників конференції</i></p> <p><i>Валентина Хіврич, генеральний директор Директорату інклюзивної та позашкільної освіти Міністерства освіти і науки України. Стан розвитку інклюзивного навчання в Україні: реалії сьогодення</i></p> <p><i>Юрій Демедюк, керівник експертної групи з питань позашкільної освіти Директорату інклюзивної та позашкільної освіти Міністерства освіти і науки України. Інклюзивне навчання в системі позашкільної освіти</i></p> <p><i>Маріанна Онуфрик, голова правління ГО "Соціальна синергія". МКФ та її використання в інклюзивній освіті</i></p> <p><i>Анна Заплатинська, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова. Використання спеціальних технологій навчання в процесі організації корекційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами</i></p> <p><i>Світлана Нестеренко, заступник директора Івано-Франківського коледжу, Ірина Скавінська, студентка. Інклюзивний вектор Івано-Франківського коледжу: результати і перспективи</i></p> <p><i>Інна Ящук, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Тетяна Цегельник, викладач ХГПА, Ольга Поляновська, кандидат педагогічних наук, доцент, Катерина Біницька, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ХГПА. Підготовка майбутніх педагогів до здійснення інклюзивного навчання в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.</i></p>

	<i>Анна Собчук, асистент та аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, Наталія Приймак, методист навчально-методичного центру освіти м.Львова</i> Підготовка педагогів до роботи в інклюзії та підвищення їх кваліфікації
--	--

ПЕРША ЛІНІЙКА МАЙСТЕР-КЛАСІВ: ДОСВІД КОЛЕГ ІЗ США

12.30-13.30	<i>секція 1 Співдоповідач Ольга Тельна</i> Стефані Фіцджеральд, магістр освітніх технологій, ліцензована вчителька початкової освіти, експертна сфера: навчання людей з фізичними інвалідностями та навчання під час виробничої практики; координаторка з працевлаштування молодих людей з інвалідністю для набуття навичок самостійного незалежного проживання. Транзиція (перехід на доросле самостійне проживання): як вона виглядає для батьків / Transition: What it looks like for Parents
	<i>секція 2 Співдоповідач Валентина Маланчій</i> Джой Лі, експертка у сфері викладання та супервізії надання спеціальних освітніх послуг для дітей від народження до 21 року життя. Співвикладання за допомогою універсального дизайну у навчанні для забезпечення рівноправних навчальних досягнень учнів / Co-Teaching through Universal Design for Learning (UDL) to Ensure Equitable Student Achievement
	<i>секція 3 Співдоповідач Сергій Сидорів</i> Клей Келлер, викладач спеціальної освіти та програмний координатор в Університеті Міннесоти (США) та Катарському університеті (Близький Схід), співробітник відділу спеціальної освіти Департаменту освіти штату Міннесота. Creating Positive Environments to Support All Students/ Створення позитивного середовища для підтримки всіх учнів

Друга лінійка : НАЙКРАЦІ УКРАЇНСЬКІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

4.30-16.30	<i>секція 1 модератор Ольга Тельна</i> Наталія Івашура, викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, голова БФ «Квіти життя». Розробка індивідуальної траєкторії навчання учнів з розладами аутистичного спектру.
	<i>секція 2 модератор Валентина Маланчій</i> Ірина Бігус, фіналістка конкурсу “Вчитель Року - 2019” у номінації “Вчитель інклюзивного класу”, вчитель початкових класів спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 м. Хмельницького, Іванна Горбатюк, асистент вчителя інклюзивного класу СЗОШ № 8 м. Хмельницького. 1+1=успіх: рецепт успішної співпраці вчителя та асистента
16.30-18.00	ЗАГАЛЬНА ПАНЕЛЬ: ФІНАЛЬНА Підведення підсумків, вручення сертифікатів, спільне фото

**Регіональні тренінги з інклюзивної освіти
«Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти**

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ

18 листопада: II Міжнародний науково-практичний форум з питань інклюзивного навчання

09:00 - 10:00 Вступний візит до Департаменту освіти та науки Хмельницької міської ради. Зустріч з в.о. директора Департаменту Губай Світланою Василівною

10:00 - 13:30 Конференція в рамках II Міжнародного науково-практичного форуму з питань інклюзивного навчання (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

14:30 - 18:00 Майстер-класи американських гостей та вітчизняних освітян для педагогів міста, що працюють з учнями з особливими освітніми потребами

Орієнтовна програма конференції в рамках II Міжнародного науково-практичного форуму з питань інклюзивного навчання (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

10:00 – 10:40. Знайомство, екскурсія по закладу.

10:40 – 11:30 Панельна дискусія (Учасники: викладачі та студенти старших курсів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії)

11:30 – 12:50 Майстер-класи

12:50 - 13:30 Підведення підсумків конференції, спільне фото

Майстер-класи американських гостей для педагогів міста, що працюють з учнями з особливими освітніми потребами

14:30 - 15:00 Знайомство з закладом, екскурсія, реєстрація учасників заходу

15:00 - 15:30 Вітальне слово

- С. Губай, в.о. директора Департаменту освіти та науки Хмельницької міської ради

- О. Барабаши-Тимофієва, головний спеціаліст відділу загальної середньої освіти та виховної роботи Департаменту освіти та науки Хмельницької міської ради

- С. Сидорів, Прикарпатський Національний університет імені Василя Стефаника, проект «Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти в Україні».

15:30 - 16:30 Перша лінійка майстер-класів

Секція 1

Джой Лі, експертка у сфері викладання та супервізії надання спеціальних освітніх послуг для дітей від народження до 21 року життя.

Співвикладання за допомогою універсального дизайну у навчанні для забезпечення рівноправних навчальних досягнень учнів / *Co-Teaching through Universal Design for Learning (UDL) to Ensure Equitable Student Achievement*

Секція 2

Клей Келлер, викладач спеціальної освіти та програмний координатор в Університеті Міннесоти (США) та Катарському університеті (Близький Схід), співробітник відділу спеціальної освіти Департаменту освіти штату Міннесота. Creating Positive Environments to Support All Students/ Створення позитивного середовища для підтримки всіх учнів

Секція 3

Стефані Фіцджеральд, магістр освітніх технологій, ліцензована вчителька початкової освіти, експертна сфера: навчання людей з фізичними інвалідностями та навчання під час виробничої практики; координаторка з працевлаштування молодих людей з інвалідністю для набуття навичок самостійного незалежного проживання. Погляд на транзицію у Сполучених Штатах / A Look at Transition in the United States

16:45-17:45 Друга лінійка майстер-класів

Секція 1 Джой Лі, "Всі учні» означає ВСІ учні"/ *All Students” Means ALL Students*

Секція 2 Клей Келлер, *Справедлива рівність та інклюзія / Equity and Inclusion*

Секція 3 Стефані Фіцджеральд, *Транзиція (перехід на доросле самостійне проживання): як вона виглядає для батьків / Transition: What it looks like for Parents*

17:45-18:00 Підведення підсумків, спільне фото

19 листопада: II Міжнародний науково-практичний форум з питань інклюзивного навчання

08:45 - 11:45 Майстер-класи американських гостей для адміністраторів закладів загальної середньої освіти міста

11:45 - 12:45 Обід

12:45-13:10 Трансфер на залізничний вокзал

13:22 - 17:27 переїзд до Львова

Майстер-класи американських гостей для адміністраторів закладів загальної середньої освіти міста

08:45-09:30 Знайомство з закладом, екскурсія, вітальна кава для гостей.

Реєстрація учасників заходу

09:30-10:00 Вітальне слово

- *О. Барабаш-Тимофієва, головний спеціаліст відділу загальної середньої освіти та виховної роботи Департаменту освіти та науки Хмельницької міської ради*

- *Н. Лепіхова, методист науково-методичного центру Департаменту освіти та науки Хмельницької міської ради*

- *С. Сидорів, Прикарпатський Національний університет імені Василя Стефаника, проект «Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти в Україні.*

10:00-11:10 Майстер-класи

Секція 1 Джой Лі, експертка у сфері викладання та супервізії надання спеціальних освітніх послуг для дітей від народження до 21 року життя.

Співвикладання за допомогою універсального дизайну у навчанні для забезпечення рівноправних навчальних досягнень учнів / *Co-Teaching through Universal Design for Learning (UDL) to Ensure Equitable Student Achievement*

Секція 2 Клей Келлер, викладач спеціальної освіти та програмний координатор в Університеті Міннесоти (США) та Катарському університеті (Близький Схід), співробітник відділу спеціальної освіти Департаменту освіти штату Міннесота. *Creating Positive Environments to Support All Students/ Створення позитивного середовища для підтримки всіх учнів*

Секція 3 Стефані Фіцджеральд, магістр освітніх технологій, ліцензована вчителька початкової освіти, експертна сфера: навчання людей з фізичними інвалідностями та навчання під час виробничої практики; координаторка з працевлаштування молодих людей з інвалідністю для набуття навичок самостійного незалежного проживання. Транзиція (перехід на доросле самостійне проживання): як вона виглядає для батьків / *Transition: What it looks like for Parents*

11:10-11:45 Підведення підсумків, вільне спілкування у форматі «Запитання-відповідь»

ЛЬВІВ

І Міжнародний навчально-практичний коворкінг в рамках реалізації проекту «БЕЗ КОРДОНІВ: РОЗВИТОК ТА ПІДТРИМКА СПІЛЬНОТИ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ» за підтримки Відділу преси освіти та культури Посольства США в Україні із залученням міжнародних експертів «Сходинки до інклюзивної освітньої спільноти – без кордонів»

20 листопада

9.30 – 10.00 – Реєстрація учасників конференції

10.00 – 10.10 – вітальне слово учасникам конференції від Управління освіти ДГП ЛМР (?)

10.10 – 10.20 – Інклюзивне середовище: глобальний вимір, Сергій Сидорів, викладач Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника».

10.20 – 11.00 - "Створення позитивного середовища для підтримки всіх учнів"/ *Creating Positive Environments to Support All Students – Clay Keller*

11.30 – 12.10 - Співвикладання за допомогою універсального дизайну у навчанні (UDL) для забезпечення рівноправних навчальних досягнень учнів / *Co-Teaching through Universal Design for Learning (UDL) to Ensure Equitable Student Achievement – Joy Lee*

12.10-13.00 - Погляд на перехід у Сполучених Штатах / *A Look at Transition in the United States – Stephanie Fitzgerald*

14.00 – 15.25 – I частина майстерок

- «Асистент інклюзивного класу: з досвіду роботи» - Ілона Радчук, Руслана Гоголь, асистенти вчителів.

- «(Не) чемна дитина в класі», Дерень О., вчитель-логопед НРЦ «Довіра», співзасновник ГО «Лого»,

- «LEGO – шість цеглинок, як інструмент корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП», Надія Фігурська, вихователь-методист ЗДО №29, регіональний тренер LegoFoundation.

15.40 – 17.00 – II частина майстерок

- «Інша дорога: досвід прийняття дитини з », Ярослава Ніканшин, мама дитини з ООП.

- «Особливості підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзивної освіти», Анна Собчук, ЛНУ Франка

- Проект «Учнівський фестиваль короткометражних фільмів ПозитивWOW. Інклюзія в позашкільлі», Олена Дітчук, керівник гуртка ЦДЮТ Залізничного району м.Львова.

Учасники:

Студенти місцевих закладів підготовки педагогів

Педагогічні працівники, які працюють в інклюзивних закладах (школи, садочки): керівники, заступники керівників, вчителі, вихователі, асистенти вчителів, асистенти вихователів, практичні психологи.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами.

Громадські організації, дотичні до роботи з дітьми/особами з особливими освітніми потребами, інвалідністю.

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК

Регіональний тренінг з інклюзивного навчання

«Практики інклюзії: досвід українсько-американської співпраці»

Regional Workshop on inclusive education

21 листопада, 10.00 – 17.00, аудиторія 25, Шевченка, 57 та аудиторії 16, 01, 13, 12, Шевченка 82

Учасники: викладачі коледжу (25 осіб), студенти 2-4 курс спеціальність «Початкова освіта», випускники, які працевлаштовані за фахом та пройшли курс тренінгів за даним проектом (20 осіб), працівники освітніх закладів Івано-Франківської області, в яких провадиться інклюзивне навчання (керівники, заступники керівників, вчителі, вихователі, асистенти вчителів, асистенти вихователів, практичні психологи, логопеди) (20 осіб)... Загальна кількість 160 осіб.

9.00 – 9.30. Реєстрація. Інтерв'ю

9.30 – 10.00. Знайомство.

«Інклюзивний вектор Івано-Франківського коледжу: результати і перспективи», Світлана Нестеренко, т.в.о. директора Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

«Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти – як це працює», Сергій Сидорів, керівник міжнародного проекту співпраці

«Мультидисциплінарний підхід до підготовки майбутнього педагога-дошкільника до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО», Оксана Селеній, завідувачка циклової комісії фахових дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

«Інклюзія очима студентів», Ірина Скавінська, студентка спеціальності «Дошкільна освіта. Логопедія»

Перегляд відеоматеріалів

10.00 – 13.00 РЕГІОНАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ АУДИТОРІЇ НА 120 ОСІБ. Співдоповідачі: Стефані Фіцджеральд, Джой Лі, Клей Келлер, Сергій Сидорів, Оксана Селеній, Зореслава Гретчук, Надія Дацьо, Лідія Сидорів.

«Всі учні» означає ВСІ учні / All Students Means ALL Students», Джой Лі, експертка у сфері викладання та супервізії надання спеціальних освітніх послуг для дітей від народження до 21 року життя.

Учасники отримують стимули для впровадження трансформаційних системних змін для задоволення навчальних потреб КОЖНОГО учня та розуміння, як адаптувати навчальний процес за допомогою універсального дизайну в навчанні (UDL).

«Погляд на транзицію у Сполучених Штатах / A Look at Transition in the United States», Стефані Фіцджеральд, магістр освітніх технологій, ліцензована вчителька початкової освіти, експертна сфера: навчання людей з фізичними інвалідностями та навчання під час виробничої практики; координаторка з працевлаштування молодих людей з інвалідністю для набуття навичок самостійного незалежного проживання.

У презентації розглядаються характеристики та особливості переходу (транзиції) від школи до дорослого самостійного життя для учнів з інвалідністю. На початку тренінгу проводиться вправа "Йдемо та говоримо" для знайомства та обміну досвідом учасників стосовно визначених питань.

Вправа "Йдемо та говоримо". Учасники рухаються аудиторією. При команді ведучого «Стоп!», обговорюють питання з 5-6 учасниками довкола на протязі 6 хвилин. Важливо, щоб кожен мав змогу висловити свою думку, не допускаючи домінування у розмові однієї людини.

"Створення позитивного середовища для підтримки всіх учнів" / Creating Positive Environments to Support All Students, Клей Келлер, викладач спеціальної освіти та програмний координатор в Університеті Міннесоти (США) та Катарському університеті (Близький Схід), співробітник відділу спеціальної освіти Департаменту освіти штату Міннесота.

Багаторівневі системи підтримки (супроводу) учня забезпечують структуру для ефективного використання освітніх інклюзивних практик. Презентація розпочинається стислим оглядом таких систем підтримки в інклюзивному навчанні. Будуть детально описані «позитивні поведінкові втручання та супровід» – багаторівневі системи для створення позитивного середовища в школі та класі, запобігання поганій поведінці та сприяння профілактичному підходу до керуванням класом.

14:00 – 15:30. Майстерки «ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ ТА АРТ-ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ» – проводяться одночасно в 4 аудиторіях (Шевченка 82).

1. Аудиторія 16. **«Лялька як інструмент ігротерапії в інклюзивному навчанні»**, Оксана Селеній, викладач-методист та Тетяна Данів, викладач фахових дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» Івано-Франківського коледжу.

Педагоги-дошкільники впроваджують в освітній процес методики як традиційні, так і новітні: дидактична лялька, лялька як персона, логопедична лялька. Які це іграшки? Чим схожі та чим відрізняються? Навіщо запрошувати їх в гості до дошкільників? Яке їх значення для розвитку дітей?

На запропонованому майстер-класі учасники познайомляться з різновидом та методикою використання іграшок-ляльок. Запропонуємо впровадження методики «Лялька як персона», яка забезпечить особистісно-орієнтовану стратегію та індивідуально-диференційований підхід до кожного вихованця. Учасники спробують себе у застосуванні логопедичної ляльки для корекційно-розвиткової роботи. Поглиблять свої знання про те, яку роль відіграє іграшка в житті дитини (за традиційною методикою використання дидактичної ляльки).

Сподіваємося, що проведений майстер-клас стимулюватиме у педагогів інтерес і зацікавленість до застосування цих іграшок в освітньому процесі з дітьми.

2. Аудиторія 01. **«Театральна педагогіка в інклюзивному навчанні»**, Наталія Никорак, викладач, Сергій Сидорів, викладач.

Театр має велику силу впливу на емоційний та інтелектуальний світ дитини. Заняття драматичною діяльністю надають їй можливість проявити себе як особистість, розкритися для спілкування та співтворчості, поділитися своїми переживаннями та страхами, стати комунікабельною, емоційно здоровою та духовно міцною людиною. Велике значення це має для дітей з особливими освітніми потребами. Тому театр можна розглядати як інструмент для адаптації навчальних підходів до їхніх особливостей та універсальну платформу для усунення багатьох бар'єрів.

Учасникам майстер-класу пропонується наживо створити таку інклюзивну модель, за якої ті, хто в ній бере участь, сприйматимуть інакшість партнерів не зосереджуючись на ній. У запропонованому майстер-класі інтегрування осіб із змодельованими особливими освітніми потребами у міні-групи спонукатиме учасників покинути зону педагогічного комфорту й опанувати нові незнайомі для них методики. Оволодіння допоміжними навчальними стратегіями, які викристалізуються у ході практичної театральної діяльності, безумовно сприятиме підвищенню їхнього фахового рівня.

3. Аудиторія 13. **«Малюнкova терапія – вплив засобами образотворчого мистецтва»**, Катерина Гоцуляк, к.п.н. Тетяна Стамбульська, к.п.н., викладачі Івано-Франківського коледжу фахових дисциплін спеціальності «Початкова освіта»

Арт-терапія та малюнкova терапія зокрема, як метод впливу на емоційну сферу особистості, дає можливість відкрити найпотаємніші куточки душі особистості. Малюнкova терапія полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання та сприяє розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами.

Ми пропонуємо майстер-клас, який допоможе дитині розкритися, виразити свої емоції на папері. Педагог сам пропонує тему малюнка і разом з вихованцями визначає за допомогою якої техніки він буде виконаний. Надалі дітям надається повна свобода дій. Враховуючи, що метою заняття є досягнення певного терапевтичного ефекту, варто відмовитися від багатьох традиційних прийомів роботи, що зазвичай використовуються на заняттях; це чудова можливість особливій дитині відкрити свої проблеми, контактуючи з малюнком. Ми вважаємо, що якщо спершу мистецтво буде для дитини терапією, то згодом воно може перерости у захоплення.

4. Аудиторія 12. **«Казкотерапія»**, *Ольга Сороколита, Лідія Сидорів, викладачі Івано-Франківського коледжу фахових дисциплін спеціальності «Початкова освіта»*

Казка... Її можливості великі. Для дітей – це не тільки захоплююча подорож у світ вигаданих персонажів. Через казки вони отримують свої перші знання про життя. У казках відображаються усі аспекти людського буття: проектується моделі стосунків, визначаються цінності та ідеали, що сприяють формуванню духовно здорової, компетентної особистості.

Учасники тренінгового заняття не тільки ознайомляться з видами терапевтичних казок та алгоритмом їх створення, а й з комплексом певних методик – малювання малюнка, ліплення фігурок, складання пазлів, робота з казковими картами, театралізація. Обговорять ігрові методи виховання і навчання засобами казки, які допоможуть педагогам сформувати у дітей неординарне мислення, цікавість і бажання творити, розбудять фантазію, сприятимуть розвитку їх творчості й розумових здібностей.

16.00 – 17.00 Панельна дискусія. (Шевченка 57, ауд.25).

Учасники: *викладач, студент, практичний психолог, логопед, асистент вихователя, асистент вчителя, керівник освітнього закладу, вчитель, вихователь, працівник ІРЦ, працівник департаменту освіти.*

17.00 Вручення сертифікатів

22 листопада м. Івано-Франківськ

11.00 – 13.00 «Коворкінг інклюзивних ідей»

Цільова група: *студенти третього курсу відділень дошкільної освіти (спеціалізації Логопедія та Англійська мова) і початкової освіти (спеціалізація Корекційна освіта).* Фасилітатори: *Лідія Сидорів, Ірина Скавінська*

14.00 – 18.00 Майстерка «Види арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (403 аудиторія, вул. С.Бандери, 1)

Проводить викладач психології, практикуючий психолог, арт-терапевт, тренер особистісного розвитку, кандидат педагогічних наук Ганна Миколаївна Максимчук.

Цільова група: *студенти III курсу спеціальності «Початкова освіта» та викладачі циклової комісії дисциплін професійної та практичної підготовки спеціальності «Початкова освіта»*

18.00 Вручення сертифікатів

Ministry of Education and Science of Ukraine,
 Department of Education and Science of Kharkiv Region Council,
 Communal Establishment
 «Kharkiv Academy for Humanitarian and Pedagogical Studies»
 Kharkiv Region Council,
 Institute on Community Integration
 University of Minnesota,

THE EDUCATIONAL FORUM «LEARNING FOR ALL»

May 27 «University without Barriers»

10:15– 10:45	Presentation of The University Consortium on Inclusive Education.	<p style="text-align: center;">Serhiy Sydoriv, a teacher at The Ivano-Frankivsk College of The Stephanyk «Pre-Carpathian National University»</p> <p style="text-align: center;">Svitlana Yalanska, doctor of psychology, professor, head of the department of the General, Age and Practical Psychology at the Korolenko Poltava National Pedagogical University;</p> <p style="text-align: center;">Nina Atamanchuk, PhD, associate professor at the Korolenko Poltava National Pedagogical University;</p> <p style="text-align: center;">Renata Ticha, PhD, a Research Director and a Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education at the University of Minnesota’s Institute on Community Integration;</p> <p style="text-align: center;">Brian Aberly, PhD, the Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education and the Research and Training Center on HCBS Outcome Measurement at the University of Minnesota’s Institute on Community Integration.</p> <p style="text-align: center;">Halyna Ponomariova, doctor of pedagogy, professor, rector of the Kharkiv Academy for Humanitarian and Pedagogical Studies.</p>
0:45– 10:50	1 Signing the memorandum on international cooperation.	<p style="text-align: center;">Halyna Ponomariova, doctor of pedagogy, professor, rector of the Kharkiv Academy for Humanitarian and Pedagogical Studies;</p> <p style="text-align: center;">Renata Ticha, PhD, a Research Director and a Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education at the University of Minnesota’s Institute on Community Integration.</p>

0:50– 11:10	1 Greetings from the special guests.	Bohdan Yarema, manager of educational programs at the UNICEF (Ukraine); Marianna Onufryk , head of the executive board of the NGO “Social Synergy”; Hryhoriy Baran, manager of the program «Social Capital», secretary of the executive board at the International Renaissance Foundation.
3:00– 14:30	1 Workshop : “Best Practices in Research Methods and Data Analysis in Education”.	Renata Ticha, PhD, a Research Director and a Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education at the University of Minnesota’s Institute on Community Integration; Brian Aberly, PhD, the Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education and the Research and Training Center on HCBS Outcome Measurement at the University of Minnesota’s Institute on Community Integration.
4:30– 16:00	1 Panel discussion: «Universities, Friendly to Everyone».	Serhiy Sydoriv, Ivano-Frankivsk College of The Stephanyk «Pre-Carpathian National University» Renata Ticha, PhD, a Research Director and a Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education at the University of Minnesota’s Institute on Community Integration; Brian Aberly, PhD, the Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education and the Research and Training Center on HCBS Outcome Measurement at the University of Minnesota’s Institute on Community Integration; Olha Telna, PhD, associate professor of the Department of Correctional Education and Special Psychology at the Kharkiv Academy for Humanitarian and Pedagogical Studies.

May 28

Scientific and practical seminar (with international participation)

«Special Educational Needs Fulfillment in the Modern Learning Environment»

9:00–9:30	Registration of the participants.	
9:30–9:50	«Legal Basis for Inclusive Education in Ukraine».	Olena Barabash-Tymofieiva, main specialist in the Department of the General

		middle-school Education and Educative Work at the Education and Science Board at the Khmelnycky City Council.
9:50–10:20	"ICF in Inclusive Education. Recommendations to the Primary School Teachers".	Marianna Onufryk, head of the executive board of the NGO "Social Synergy".
10:20–10:40	«The Team of the Psychological and Pedagogical Support of a Child with Special Educational Needs».	Valentyna Malanchiy, deputy director on learning and education at the Special Comprehensive School №8, Khmelnycky.
10:40–11:00	Break.	
11:00–12:30	«Co-teaching in an Inclusive Classroom».	Renata Ticha, PhD, a Research Director and a Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education at the University of Minnesota's Institute on Community Integration; Brian Aberly, PhD, the Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education and the Research and Training Center on HCBS Outcome Measurement at the University of Minnesota's Institute on Community Integration.
13:30–14:50	«Instructional Strategies for Teaching in Inclusive Settings»	Renata Ticha, PhD, a Research Director and a Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education at the University of Minnesota's

		Institute on Community Integration; Brian Aberly, PhD, the Co-Director of the Global Resource Center on Inclusive Education and the Research and Training Center on HCBS Outcome Measurement at the University of Minnesota's Institute on Community Integration.
14:50–15:00	Break.	
15:00–16:00	Psychological training: «Assistance for the Children with Behavioral Disorders».	Nadiya Vesnina, director of the Inclusive and Resource Center, Pokrovske, Sicheslavska oblast.
16:00–16:20	«Inclusive Environments: Transition Programs for Youth with Special Needs: from Childhood to Independent Living».	Serhiy Sydoriv, a teacher at The Ivano-Frankivsk College of The Stephanyk «Pre-Carpathian National University»
16:30 – 17:00	Master-class: «The Individual Program of Development for a First-Grade Student with ASD»	Natalia Ivashura, teacher in the department of Correctional Education and Special Psychology at the Kharkiv Academy for Humanitarian and Pedagogical Studies.



**Студентська міні конференція з елементами тренінгу
за к'юрік'юлумом та посібником з підготовки майбутніх вчителів
«КРОЧКИ ІНКЛЮЗИВНИМИ ПРОСТОРАМИ 2.0»**

Івано-Франківський коледж, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
(вул. Бандери 1, аудиторія 403, 01 листопада о 15:00)

ПРОГРАМА

Привітання учасників конференції

СИДОРІВ СЕРГІЙ, викладач, СКАВІНСЬКА ІРИНА, студентка 3 курсу

Доповіді та майстерки:

1. Концепція інклюзії: наріжні поняття

Студентка 3 курсу КАРАБІН ОЛЬГА.

2. Ідеї та принципи інклюзивного навчання.

Студентки 3 курсу ГУЛЯК ІННА, ТИМКІВ ДІАНА

3. Толерантне ставлення до дітей з ООП.

Студентка 3 курсу ФИК СОФІЯ

4. Формування психолого-педагогічної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі.

Студентки 3 курсу ЧОРНООКА ЕВЕЛІНА, МАРЧУК ЛІДІЯ

5. Інклюзивна освіта в початковій школі НУШ.

Студентка 3 курсу ТАРАС УЛЯНА

6. Співпраця фахівців – умова успіху інклюзивного навчання.

Студентки 3 курсу ПИЛИПЧУК ЛІЛІЯ, ПАВЛЮК ТЕТЯНА, ПАВЛУШИНСЬКА СВИТЛАНА

- Вправа «Місточок»

Викладач СИДОРІВ ЛІДІЯ

7. Батьки як учасники команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Студентки 3 курсу ЧЕПАРА ІВАННА, КОСТІВ МАР'ЯНА

8. Організація протидії та попередження булінгу (цькування) в закладах освіти.

Студентка 3 курсу ПИЛИПИШАК СОФІЯ

9. Педагогічні та психологічні практики при роботі з учнями з поведінковими порушеннями.

Студентки 3 курсу ДАНІВ КАТЕРИНА, ТИМОЧКО ХРИСТИНА

- Тренінговий елемент «Гімнастика для мозку. Кінезіологія»

Студентка 3 курсу СКАВІНСЬКА ІРИНА

10. Роль батьків в процесі інтегрування дитини з ООП

Студентка 3 курсу ГЛУШКЕВИЧ ДІАНА

11. Транзиція: суть, мета, складові програми переходу молоді з інвалідністю до дорослого життя.

Студентки 3 курсу БОЙЧЕНЮК АНГЕЛІНА, ГАЛЬЧУК НАДІЯ

12. Посада асистента вчителя в інклюзивному класі: його функції

Студентка 3 курсу ОЗОРОВИЧ ВІТАЛІЯ

- Майстерка *Інклюзивні простори: правила дорожнього руху*

Викладач СИДОРІВ СЕРГІЙ

- Перегляд та зйомка студентських відео про інклюзію.



СЕМІНАР-ТРЕНІНГ «КРОКИ ІНКЛЮЗИВНИМИ ПРОСТОРАМИ 3.0» / Seminar And Workshop TREADING INCLUSIVE SPACES 3.0

Івано-Франківськ, 26 лютого 2020

Полісенсорний підхід у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

- Наталя Дзера. *Супервізія: Оксана Селетій*

МОДЕЛЮВАННЯ ЛАЙФХАКІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Кольоротерапія у роботі з дітьми з ООП - Ірина Скавінська, Софія Пилипишак. *Супервізія: Людмила Скавінська*

Використання прийомів мнемотехніки для підвищення мовленнєвої активності дітей з ООП

- Софія Шотт, Вікторія Музика. *Супервізія: Ірина Салига*

Кінезіологія – гімнастика для мозку

- Марія Соломка, Дана Лесів. *Супервізія: Ірина Салига*

Біоенергопластика в інклюзивному середовищі

- Тетяна Ключівська, Софія Сілавінська. *Супервізія: Марія Трохимчук*

МОДЕЛЮВАННЯ «Сторітелінг в інклюзивному середовищі»

- Інна Гуляк, Діана Тимків, Віталія Озорович. *Супервізія: Лідія Сидорів*

МОДЕЛЮВАННЯ «Арт технології в інклюзивному просторі»

- Іванна Чепара, Мар'яна Костів. *Супервізія: Лідія Сидорів.*

27 лютого 2020

10.00 -13.00

9.00 – 9.30. Реєстрація. Інтерв'ю

9.30 – 10.00. Знайомство

Інклюзивні тенденції сучасної освіти Юрій Москаленко, к.ф.н., професор, директор Івано-Франківського коледжу

Організація інклюзивного освітнього середовища: кроками проекту Без кордонів: розвиток і підтримка інклюзивної освітньої спільноти Сергій Сидорів, викладач Івано-Франківського коледжу

Майстерка «Стратегії та практики інклюзії»/ Inclusive strategies and practice. (120 учасників) Нолан Патрек, корекційний педагог, Saint Anthony Village High School, США / Nolan Patrek, special education teacher, Saint Anthony Village High School, USA

13.00-14.00 ПЕРЕРВА

14.00 -17.00 Центр інноваційних освітніх технологій «PNU EcoSystem»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (40 учасників)

Майстерка «Стратегії спільного викладання в інклюзивних класах»/ CO-Teaching Strategies for Inclusion. Нолан Патрек, корекційний педагог, Saint Anthony Village High School, США / Nolan Patrek, special education teacher, Saint Anthony Village High School, USA, Сергій Сидорів, викладач Івано-Франківського коледжу

Вручення сертифікатів

18.00-21.00 Тренінг *Спів-викладання, розмова без кордонів, обмін ресурсами* за навчальною програмою з підвищення кваліфікації "Інклюзивна Освіта": кроки по розробці, апробації, впровадженню кюрікулуму з підвищення кваліфікації педагогів в рамках проєкту. Модуль "Стратегії та практики інклюзії. Співвикладання"

Studying on inclusive education teacher training curriculum for in-service teachers, specialists and parents on promising inclusive education practices. "Inclusive strategies and practice. CO-Teaching Strategies for Inclusion" module.

Сертифікати участі в наукових заходах



Institute of Education



ISEC 2021

Inclusive and Supportive Education Conference

This certificate is presented to

Sergiy Sydoriv

for attending the Inclusive and Supportive Education Conference (ISEC) 2021 and presenting the paper **Inclusivna Osvita: Pursuing Inclusive Education in Ukraine**

Gill Brackenbury
Director, UCL Centre for Inclusive Education

16 September 2021



СЕРТИФІКАТ ЛМ-13

ЗАСВІДЧУЄ, ЩО

Сидорів Сергій Мирославович

долучився до Всеукраїнської науково-практичної конференції
(з міжнародною участю)

**«ФОРМУВАННЯ ЖИТТЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ, СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»**

(заг. кількістю 8 год.)

21 лютого 2023 р

Ректор
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С.Сковороди

Юрій БОЙЧУК



Institute of Education



ISEC 2021

Inclusive and Supportive Education Conference

This certificate is presented to

Sergiy Sydoriv

for attending the Inclusive and Supportive Education
Conference (ISEC) 2021 and presenting the paper
**Challenges and Opportunities for People with
Disabilities in Post-Soviet Countries**

Gill Brackenbury
Director, UCL Centre for Inclusive Education

16 September 2021



**VIRTUAL
WORLD
COMMUNITY
DEVELOPMENT
CONFERENCE**



**ВІРТУАЛЬНА
ВСЕСВІТНЯ
КОНФЕРЕНЦІЯ
З РОЗВИТКУ
СПІЛЬНОТ**

CERTIFICATE OF APPRECIATION

This is hereby awarded to

SERGIY SYDORIV

In appreciation of your dedicated volunteerism and
invaluable contribution to
the Virtual World Community Development Conference 2022
held on 3rd– 5th October 2022

ІНКЛЮЗІЯ
ЯК ГЛОБАЛЬНИЙ ВИКЛИК
РОЗВИТКУ СПІЛЬНОТ

INCLUSION
AS A GLOBAL CHALLENGE
FOR COMMUNITY DEVELOPMENT

Hosting Partners



Anastasia Matvievskaya | WCDC2022 Chair

10th October 2022

ПОДЯКА

Сергію Сидоріву

за те, що виступив спікером

23-24 серпня 2021 року

у Всеукраїнському науково-практичному симпозиумі

на тему:

"Становлення інклюзивних процесів в Україні: поступ, досвід, перспективи"



Організатор і модератор: кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Міжнародного інституту інклюзії, Голова ГО «СМАРТ-Персона»
Ленів Зоряна Павлівна

Дата видачі: 24.08.2021р.



Certificate

№ 200-12.06.2024

This is to certify that

Sergiy Sydoriv

has participated in the I international scientific and practical conference

**STRATEGIC INNOVATIONS OF SOCIAL COMMUNICATIONS AND FOREIGN
PHILOLOGY IN CRISIS TIMES**

June 1, 2024

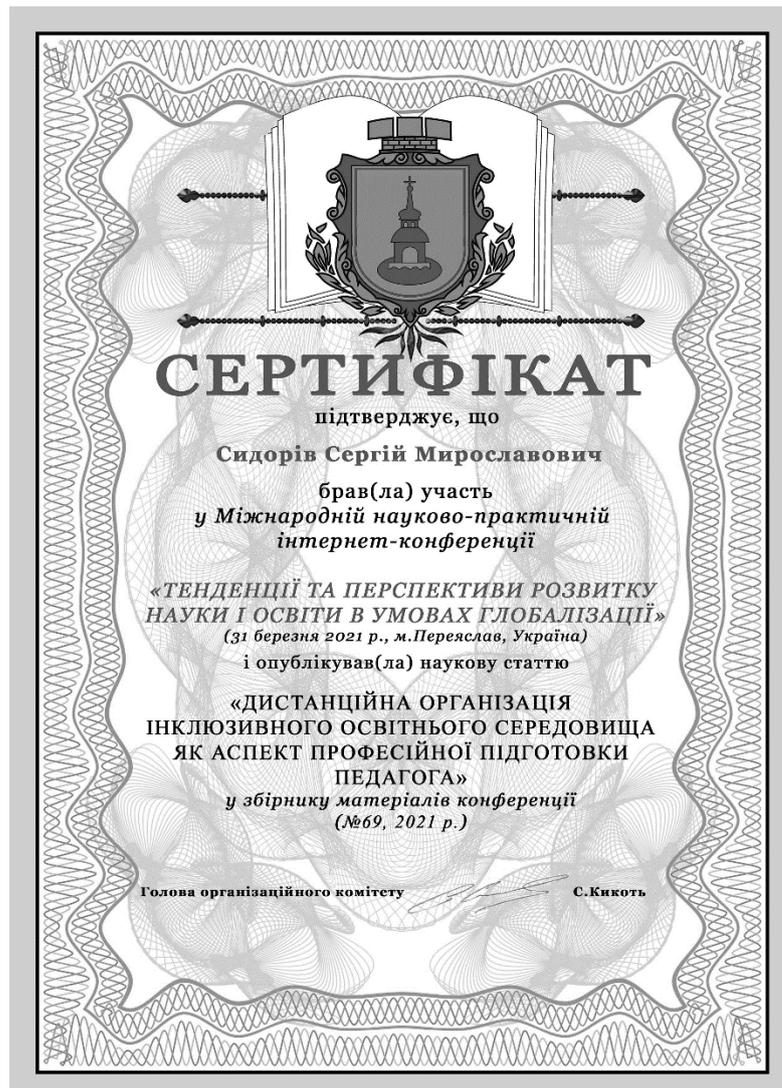
and presented the paper(s)

Terminology of Inclusive Education: Tracing Societal Tendencies

10 hours

Anatoliy Chornous
Vice-Rector for Scientific Work
of Sumy State University

Olena Sushkova
Dean of the Faculty of Foreign Philology and Social
Communications of SumDU



**Довідки про впровадження результатів дисертації Сидоріва Сергія
Мирославовича «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного
освітнього середовища в сучасній початковій школі України»**

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

(СКАНОВАНІ КОПІЇ)



Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
 імейл office@pnu.edu.ua, сайт https://pnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125266

д.с.п.д. № 03.04-29/21

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Сидоріва Сергія Мирославовича
 «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній
 початковій школі України»,
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Видана довідка засвідчує впровадження результатів науково-дослідної роботи Сидоріва С.М. в освітній процес професійної підготовки студентів ОР «бакалавр» освітньої програми «Спеціальна освіта» спеціальності 016 Спеціальна освіта спеціалізації 016.01 Логопедія кафедри професійної освіти та інноваційних технологій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника упродовж 2021-2023 рр.

Сидорівом С. М. був розроблений практикум «Англійська мова та інклюзія», створений навчально-методичний посібник до нього «English and Inclusion: Self-study and distance learning guide», запропоновано навчально-методичні видання «Сходинки інклюзії» та «Навчальний курс з інклюзивної освіти». Основні положення та висновки дисертації використовувалися під викладання таких навчальних дисциплін: «Соціальна інклюзія», «Основи інклюзивного навчання», «Спеціальна педагогіка», «Технології інклюзивного навчання».

Позитивно схвалені викладачами кафедри розроблені дисертантом матеріали сприяли підвищенню рівня самоосвіти як студентів, так і науково-педагогічних працівників. Апробація результатів дослідження підтверджує їх наукову спрямованість, доводить доцільність подальшого їх упровадження в освітній процес з метою ефективної підготовки педагогічних працівників до організації інклюзивного освітнього середовища в навчальних закладах України.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Сидоріва Сергія Мирославовича «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України» обговорено і затверджено на засіданні кафедри професійної освіти та інноваційних технологій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 6 від 21 грудня 2023 р.).

Перший проректор
 доктор економічних наук, професор

Валентина ЯКУБІВ

Завідувач кафедри професійної освіти
 та інноваційних технологій
 доктор педагогічних наук, професор

Оксана ДЖУС





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

25.02.2025 № 37/04

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці
СИДОРІВА СЕРГІЯ МИРОСЛАВОВИЧА

на тему «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2022–2024 р.р. на кафедрі дошкільної та спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького у межах освітньо-професійної програми «Дошкільна та початкова освіта» (бакалаврського та магістерського рівнів) здійснювалася апробація і впровадження результатів дисертаційної роботи здобувача ступеня доктора філософії Сергія Мирославовича Сидоріва на тему: «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України», спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Основні положення та висновки дисертації використовувалися під час читання лекцій і практичних занять з таких освітніх компонент: «Педагогічний супровід інклюзивної освіти», «Планування та організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та початковій школі», «Психолого-педагогічний супровід дітей» тощо. За час проведення експериментальної роботи майбутні педагоги мали змогу з'ясувати особливості організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі, визначити педагогічні умови його ефективного проектування з урахуванням сучасних викликів, у т.ч. в часі війни.

Здобувачі освіти також були залучені до низки заходів з проблем інклюзії (воркшопів, семінарів) у форматі онлайн, що уможливило розвиток їхніх компетентностей у сфері створення безбар'єрності у різних вимірах (психологічному, організаційному, дидактичному, інформаційному, цифровому та ін.) у закладі освіти.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість проблематики формування інклюзивного освітнього середовища сучасної початкової школи та потребу підготовки майбутніх педагогів до вирішення відповідних освітніх завдань у шкільній практиці, колективом кафедри дошкільної та спеціальної освіти було зроблено висновки про доцільність подальшого упровадження результатів дослідження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців закладів вищої освіти (протокол № 7 від 12.02.2025р).

Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності



Олександр СПРЯГАЙЛО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

ВОЛИНСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, Україна
Тел.: +38(0332) 24-10-07
Факс: +38(0332) 72-01-23
Ел. пошта: post@vnu.edu.ua
www.vnu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125102

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF UKRAINE

LESYA UKRAINKA
VOLYN NATIONAL
UNIVERSITY

Prosp.Voli, 13, Lutsk, 43025, Ukraine
Tel.: +38(0332) 24-10-07
Fax: +38(0332) 72-01-23
E-mail: post@vnu.edu.ua
www.vnu.edu.ua

03.03.2025 № 03-24/01/655 Г

Г

на № _____ від _____

Г

Г

☞ ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації здобувача
наукового ступеня доктора філософії СИДОРІВА СЕРГІЯ МИРОСЛАВОВИЧА
«Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в
сучасній початковій школі України», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

У Волинському національному університеті імені Лесі Українки упродовж 2021-2024 рр. здійснювались апробація та практичне впровадження результатів наукового дослідження С.М. Сидоріва на тему: «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України».

Основні результати, матеріали та положення дисертаційної роботи С.М. Сидоріва, що опубліковані у наукових виданнях, навчально-методичних розробках і працях апробаційного характеру, знайшли відображення в освітньому процесі університету.

Позитивно схвалені викладачами провідної кафедри Волинського національного університету імені Лесі Українки запропоновані С.М. Сидорівим матеріали сприяли підвищенню рівня самоосвіти як студентів, так і науково-педагогічних працівників, а також сприяли розвитку інклюзивної компетентності у професійній діяльності. Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх впровадження в освітній процес з метою ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення інклюзивного освітнього середовища в умовах реформування системи освіти в Україні.

Апробація результатів дослідження С.М. Сидоріва з теми «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України» підтвердила, що вони можуть бути ефективно використані в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Результати впровадження дисертаційної роботи С.М. Сидоріва було обговорено і затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти (протокол № 6 від 20.02.2025 р.).

В. о. ректор

Олександр Семшов
0503783769




Анатолій ЦЬОСЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
Розрахунковий рахунок UA428201720344200004000032413, UA828201720344291004200032413,
UA858201720344201004300032413 Держказначейська служба України м.Київ
МФО 820172, Код 02125591

12.01.2025 № 01-13/54

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
СИДОРІВА СЕРГІЯ МИРОСЛАВОВИЧА
«Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища
в сучасній початковій школі України»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2020-2024 років результати дослідження Сергія Сидоріва пройшли апробацію на кафедрі педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. У професійній підготовці майбутніх педагогів викладачами кафедри було використано методичні матеріали з організації інклюзивного освітнього середовища на навчальних заняттях та в позаурочній роботі закладів загальної середньої освіти.

У контексті викладання навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Організаційні засади діяльності вчителя в інклюзивному класі», «Інклюзивна освіта» було запропоновано методи, педагогічні засоби та форми фахової підготовки педагогів до організації спільного навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Студенти опрацьовували питання налагодження взаємодії учасників мультидисциплінарної команди супроводу, батьків та учнів, формування та застосування культури партнерства та взаємопідтримки; формування лідерської, соціально-значущої позиції майбутнього педагога у сфері інклюзії, розвиток інклюзивного мислення та етики; поглиблення й розширення теорії та практики інклюзивного навчання, впровадження принципів універсального дизайну в освіті, підтримка позитивної поведінки, забезпечення транзиції до самостійного життя.

Враховуючи практичне значення проблеми організації інклюзивного освітнього середовища у реалізації завдань Нової української школи, суспільні виклики з підвищення якості професійно-педагогічної підготовки фахівців, викладачі кафедри вважають, що результати дослідження С. М. Сидоріва заслуговують упровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти (протокол № 6 від 12.01 2025 р).

Ректор



Галина ПОНОМАРЬОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2 м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
 E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЗКПО 31035253

27.02.2025 № 912/0150/02

на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 здобувача наукового ступеня доктора філософії
СИДОРІВА СЕРГІЯ МИРОСЛАВОВИЧА
*«Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього
 середовища в сучасній початковій школі України»,*
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2021-2025 н. р. на кафедрі кризової психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка здійснювалася апробація і впровадження результатів дисертаційної праці здобувача наукового ступеня доктора філософії Сидоріва Сергія Мирославовича «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України».

Представлені С. М. Сидорівом матеріали дослідження засвідчують, що запропоновані і впроваджені концептуальний підхід до проблеми підготовки майбутніх фахівців до організації інклюзивного освітнього середовища та науково-педагогічна модель означеного процесу виявились достатньо результативними й ефективними. Особливої уваги заслуговують представлені здобувачем методичні рекомендації щодо організації інклюзивного освітнього середовища в освітніх закладах України в умовах сучасних освітніх та соціальних змін. Це дає змогу майбутнім педагогам та соціальним працівникам активізувати процеси підготовки до виконання професійних функцій у процесі навчальної та позааудиторної діяльності.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри кризової психології були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації (протокол № 7 від 26.02. 2025 р).

Проректор із наукової роботи



Василь ФАЗАН



Міністерство освіти і науки України
Відокремлений структурний підрозділ
«Івано-Франківський фаховий коледж
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника»

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери, 1, тел.: (0342) 57-00-08, e-mail: ifk@pnu.edu.ua

13.03.2025 № 09/03-04/012

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Сидоріва Сергія Мирославовича на тему: «Підготовка майбутніх учителів
до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій
школі України» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження Сидоріва Сергія Мирославовича на вказану тему: «Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України» впродовж 2019-2025 рр. апробовані й використовуються в освітньому процесі ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника».

Представлені С.М. Сидорівим матеріали дослідження отримали схвальні відгуки викладацького складу. Є підстави констатувати, що запропонований і впроваджений дисертантом концептуальний підхід до проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування інклюзивного освітнього середовища та структурно-функціональна модель означеного процесу виявились достатньо результативними й ефективними. Особливої уваги заслуговують представлені здобувачем навчально-методичні рекомендації щодо формування інклюзивної компетенції майбутніх педагогів, використання кращого зарубіжного досвіду та інноваційних методик викладання у сфері інклюзії. Це дало змогу майбутнім учителям у процесі навчальної та позааудиторної діяльності активізувати процеси підготовки до виконання професійних обов'язків у початковій школі.

Достатня результативність упровадження матеріалів дисертаційної роботи С.М. Сидоріва засвідчує доцільність їх подальшого використання у професійній підготовці майбутніх учителів у закладах фахової передвищої та вищої освіти України. Обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (протокол №01 від 27 лютого 2025 року).

Довідку видано для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Директор коледжу



Юрій МОСКАЛЕНКО