**Міністерство освіти та науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв**

**Кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту**

**Освітня програма** **Початкова освіта**

**Спеціальність 013 Початкова освіта**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

Здобувачки **Іщук Олени Олегівни**

Науковий керівник:**Бобро А. А.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Рецензенти: **Гордієнко Т.В.,** канд. пед. наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Гетьман Т.О.,** канд. псих. наук, доцентка кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Рекомендовано до захисту на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, протокол №­­ 4 від 27 листопада 2024 р.

Допущено до захисту

Завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, д.п.н., проф. ­­­ Лосєва Н.М.

**Ніжин - 2024**

**Анотація.** У кваліфікаційній роботі уточнено сутність понять «інклюзія», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі», розкрито нормативно-правову базу щодо організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі Нової української школи. Схарактеризовано структуру готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі; визначено критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномену. Під час констатувального етапу експерименту діагностовано рівні розвитку готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі з учнями з особливими освітніми потребами.

Автором обгрунтовано та експериментально перевірено методику формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі. Методика формування готовності майбутнього учителя початкових класів до організації інклюзивного навчання молодших школярів передбачала такі етапи: діяльнісний (формування знань та умінь педагогічної роботи в умовах інклюзії); практичний (засвоєння певних умінь, педагогічна практика) та мотиваційний (ефективна система мотивації до роботи в інклюзивному класі). У контексті формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі під час навчання у ЗВО розроблено НМК вібіркової дисципліни «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації».

***Ключові слова:*** *молодші школярі, підготовка вчителя початкових класів, інклюзивне середовище, учні з особливими освітніми потребами.*

**Abstract** In the master's thesis, the essence of the concept of "readiness of the future primary school teacher to organize the educational process in an inclusive class" was specified, the regulatory and legal framework for the organization of the educational process in the inclusive environment of the New Ukrainian School was revealed. The structure of the future primary school teacher's readiness to organize the educational process in an inclusive class is characterized; criteria, indicators and levels of formation of the studied phenomenon are determined. During the ascertainment stage of the experiment, the levels of development of the future elementary school teacher's readiness to organize the educational process in an inclusive class with students with special educational needs were diagnosed.

The author substantiated and experimentally verified the method of forming the readiness of the future primary school teacher to organize the educational process in the inclusive class. The method of forming the readiness of the future primary school teacher to organize inclusive education of younger schoolchildren provided for the following stages: activity (formation of knowledge and skills of pedagogical work in conditions of inclusion); practical (acquisition of certain skills, pedagogical practice) and motivational (an effective system of motivation to work in an inclusive class). In the context of forming the readiness of the future primary school teacher to organize the educational process in an inclusive class during his studies at the institution of higher education, the educational and methodological complex of the selective discipline "Preparation of the teacher for the inclusive education of children with complications of the development and socialization processes" was developed.

***Key words:*** *younger students, primary school teacher training, inclusive environment, students with special educational needs.*

**ЗМІСТ**

**ВСТУП………………………………………………………………….……..6**

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ…………………..13**

1.1. Характеристика основних понять дослідження ……………………...13

1.2. Характеристика нормативно-правової бази щодо організації освітнього процесу в інклюзивному класі Нової української школи ……….…21

1.3. Структура готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі……………………………………………………………………..………..…30

Висновки до розділу І…………………………….…..…………………….35

**РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ …………………37**

2.1.Особливості готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі …………...………….…..37

2.2. Теоретичні засади методики формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі ………………………………………………………………………………...41

Висновки до розділу ІІ………………………………………………………54

**РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ……………………………………………………...56**

3.1. Дослідження стану сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі ….56

3.2. Реалізація методики формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі ……...………………………………………………………………………………..62

3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи ………........................95

Висновки до розділу ІІІ………………………………………………….….99

**ВИСНОВКИ………………………………………………………………...........102**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…………………………………...…106 ДОДАТКИ…………………………………………………………………...........116**

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження** Інклюзивне навчання, яке інтенсивно входить у практику сучасної школи, водночас ставить перед нею низку складних запитань і нових завдань.

Актуальність реалізації індивідуалізованого навчання та виховання учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного класу в практику освітньої діяльності є зумовленою багатьма чинниками. По-перше, за статистичними даними кількість дітей з особливими потребами помітно зростає. Ця проблема постає не тільки в нашій державі, а й у всіх країнах сучасного світу. По-друге, на сьогоднішній день, в сучасному гуманістичному світогляді головним є те, що суспільство намагається дати кожному учневі максимально сприятливі умови для розвитку і життєдіяльності. Водночас ми маємо можливість спостерігати зміну ціннісних орієнтацій в сучасній освіті, визначення розмаїття кожної дитини, спричинене зміною освітньої парадигми на гуманістичну рівні, що означає доступність освіти абсолютно для всіх.

У нашій країні ще немає достатньо напрацьовано практичного досвіду і не налагоджено повною мірою підготовку педагогів до роботи у інклюзивних класах.

Відповідно до нормативно-правової бази поточна політика нашої держави щодо виховання дітей з особливими освітніми потребами визначається Конституцією України (ст. 46, 53, 49), Законом України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні», Національною програмою «Діти України», Законом України «Про охорону дитинства» (ст. 24-34), тощо. Важливими нормативно-правовими документами у контексті нашого дослідження є такі: Концепція Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки» [45]; Концепція Нової української школи [46]; Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 [47]; Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-498 від 05.08.2019р. «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти у 2019/2020 н.р.» [53]. Така серйозна увага з боку Міністерства освіти і науки України недвозначно свідчить, що інклюзивна освіта, у тому числі її реалізація через індивідуалізоване навчання та навчання дітей з особливими освітніми потребами, є дуже важливою та надзвичайно необхідною в новій українській школі. Тому будь-який майбутній спеціаліст тепер має отримати додатковий обсяг додаткових знань про особливі умови роботи з учнями в інклюзивному середовищі, а також особливості організації індивідуалізованого навчання та виховання в інклюзивному класі.

Умовами освіти дітей з ООП в інклюзивному середовищі є індивідуалізація навчальних завдань, активізація самостійної пізнавальної діяльності учнів, забезпечення все більшої самостійності в навчанні, диференційований та індивідуальний підхід. Від педагогів усе це вимагає спеціальної підготовки, умінь та навичок послуговуватись технологіями навчання та впроваджувати їх у навчальну діяльність. Необхідним стає підтримка перманентної готовності до застосування через вироблення цілісної системи знань щодо роботи в інклюзивному класі, власна мотивація до роботи з дітьми з ООП впродовж життя.

**Аналіз οстанніх дοсліджень та публікацій** Дефініцію готовності вчителів до професійної діяльності та оцінювання цієї готовності відображено в працях С. Альохіної М. Алексеєвої, Є. Агафонової, К. Дурай-Новакової, Л. Кондрашової, С. Миронової, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьоніна, Г. Троцко, М. Шеремет, О. Шпак та ін. Науковий доробок М. Берегової, Ю.Бондаренко, О. Гноєвської, О. Глоби, Дмитрієвої, А. Колупаєвої, І. Малишевської, О. Мартинчук, С. Миронової, Ю. Найди, В. Нечипоренко, Н.Савінової, Л. Савчук, В. Синьова, Д. Супрун, М. Супруна, О. Таранченко, В. Тарасун, Г. Троцко, С. Федоренко, Л. Хомич, М. Чобітька, А. Шевцова, М. Шеремет, Н. Шматко заклав теоретико-методологічні підвалини професійної підготовки педагогів до психолого-педагогічної взаємодії з дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) й аргументував нагальну необхідність системної професійно-педагогічної підготовки майбутніх освітян до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору обґрунтовано в працях М.Берегової [5]; О. Боряк [11]; О. Волошиної [15]; І.Демченко [20-22]; І. Малишевська [56]; О. Мартинчук [58]; М. Чайковський [78]; С. Чупахіна [80]; З. Шевців [81].

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього інклюзивного середовища, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з іншого, зумовили вибір теми **«Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі».**

**Об’єкт дослідження:** процес формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

**Предмет дослідження:** методика формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

**Мета дослідження:** теоретично обгрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

Відповідно до об’єкта, предмета, мети визначено **такі завдання**:

1. Розглянути підходи науковців до визначення поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі».

3. Схарактеризувати структуру готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

5. Діагностувати рівні розвитку формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

6. Науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

**Гіпотеза дослідження:**

Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі буде ефективним, якщо:

1. Буде створено бази практики з відповідним матеріально-технічним та методичним обладнанням. що дозволить студентам отримати практичний досвід роботи з учнями з особливими потребами.
2. Організовано ефективну навчально-методичну роботу, що передбачає використання інноваційних методів навчання, залучення до роботи фахівців-практиків, проведення майстер-класів та тренінгів.
3. До роботи з підготовки педагогів будуть залучені фахівці з різних галузей, таких як інклюзивна освіта, дефектологія, психологія.
4. Упроваджено вібіркову дисципліну «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації».

**Методологічною та теоретичною основою дослідження** є теорія про сутність і закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами (В.Бондар, Л. Виготський, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Синьов, М. Ярмаченко); теоретичні положення спеціальної педагогіки щодо різних видів дизонтогенезу дитини, принципів та технологій його корекції (Ю.Бондаренко, В. Лубовський, О. Лурія, С. Миронова, Л. Руденко, 4 В. Синьов, Є.Синьова, Т. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); концептуальні положення інклюзивної освіти (В. Бондар, А. Колупаєва, Дж. Лупарт, В. Синьов та ін.); теоретичні засади підготовки вчителів до педагогічної діяльності (О.Абдулліна, А. Алексюк, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, О. Мороз, О. Пєхота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спірін, А. Хуторський та ін.), зокрема сучасні наукові погляди щодо підготовки вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.); дослідження з проблем інформатизації освіти та формування у вчителів відповідної компетентності (В.Биков, І. Булах, Р. Гуревич, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Г. Кедрович, В. Клочко, Н. Морзе, Ю. Рамський, І. Федоренко).

Для вирішення зазначених завдань і перевірки гіпотези в роботі застосовуються такі **методи дослідження**:

**теоретичні:** діалектико-історичний для узагальнення наукових концепцій та виокремлення їх особливостей; аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення емпіричних даних, систематизації думок науковців, графіко-схематичні – для представлення результатів досліджень;

- **емпірико-статистичні:** метод анкетного опитування; статистичного аналізу, вимірювання рівнів готовності діючих та майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі; порівняння вибіркових статистичних груп; розрахунку цільових показників.

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження**:

- уточнено сутність понять «готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі»;

- розроблено НМК вібіркової дисципліни «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації»;

- виявлено та охарактеризовано показники та рівні сформованості формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі;

- теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено методику формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

**Експериментальна база дослідження.** У експериментально-дослідній роботі брали участь студенти першого бакалаврського та другого магістерського рівня спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (46 осіб).

**Практичне значення роботи** визначається тим, що розроблено та упроваджено методику формування формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі та вібіркову дисципліну «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації», що забезпечує розвиток досліджуваного феномена.

Результати нашого дослідження можуть бути використані педагогами-початківцями та педагогами-практиками при взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в освітньому процесі та при викладанні курсу «Основи інклюзивної педагогіки» педагогіки» в ЗВО.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася під час науково-дослідницької роботи, результати якої були представлені на засіданнях кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, основні положення та результати магістерської роботи викладалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях:

* І Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток освіти в Європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи», м. Ніжин, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2-3 листопада 2023 р.;
* науково-практичній конференції «Молодь у науці», м. Ніжин, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 15-24 травня 2024 р.;
* I Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників», м. Ніжин, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 30 травня 2024 р.;
* І Всеукраїнській науково-практичній конференції «Початкова освіта: виклики сьогодення та перспективи розвитку»,м. Житомир, Житомирський державний університет імені Івана Франка, 5 листопада 2024 р.;
* ІІ Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток освіти в Європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи», м. Ніжин, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 14-15 листопада 2024 р.;

**Публікації:** Основні результати дослідження відображено в 4 публікаціях:

1. Іщук Олена. Структура готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи.* Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 2–3 листопада 2023 року / За заг. ред. Самойленко О. В., НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С.51-52.

2. Іщук Олена. Особливості формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі. *Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників.* Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 30 травня 2024 року / за заг. ред. Білоусова Н.В., Філоненко О.С., НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С.71-73.

3. Іщук Олена. Особливості роботи вчителя початкової школи в інклюзивному класі. *Педагогічний альманах : збірник праць молодих науковців /* відп. ред. Н. М. Лосєва. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. Вип. 1. С. 77-18.

4. Іщук Олена. Дослідження стану сформованості готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації освітнього процесу в інклюзивному класі. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи.* Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 14-15 листопада 2024 року / За заг. ред. Н.М. Лосєвої. НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С.152-156.

**Структура дослідження.** Магістерська робота містить вступ, три розділи, висновки до кожного з розділів, загальні висновки, список використаних джерел, 85 найменувань та додатків.

Основний зміст магістерської роботи викладено на 105 сторінках. Загальний обсяг роботи складає 115 сторінок.

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

* 1. **Характеристика основних понять дослідження**

Упровадження інклюзивної освіти в Україні ставить нові виклики перед системою підготовки педагогічних кадрів. Вчителі початкової школи повинні бути готові до роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби (ООП), адже інклюзивне середовище передбачає рівноправну участь всіх дітей у навчальному процесі.

Традиційні методи підготовки вчителів не завжди відповідають потребам інклюзивної освіти. Тому виникає потреба в розробці нових навчальних програм та методик, які б допомогли майбутнім педагогам зрозуміти принципи інклюзивної освіти. Це включає знання про особливості розвитку дітей з ООП, їхні потреби та можливості, а також про методи та технології навчання, які їм підходять [1, с. 24].

Проаналізуємо основні поняття дослідження: «готовність», «підготовка», «професійна підготовка», «інклюзія», «готовність майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному класі».

Дослідники по-різному тлумачать поняття «готовність», коли йдеться про готовність до певної діяльності, зокрема, до роботи вчителя початкової школи в інклюзивному класі [80, с.40].

Важливо зазначити, що готовність не є статичною характеристикою. Вона постійно розвивається та вдосконалюється під впливом нових знань, досвіду та практики [там само].

Так І. Бужина, А. Ліненко, Г. Троцко вважають, що готовність - це складне особистісне новоутворення. Отже, поняття не є просто сумою знань, умінь та навичок, а формується протягом життя людини під впливом різних факторів [6, с.15].

О. Шпак розглядає готовність як інтегральну характеристику, яка відображає особистісні погляди педагога. Це означає, що готовність до роботи в інклюзивному класі залежить не лише від знань та умінь вчителя, але й від його ставлення до дітей з ООП, до інклюзивної освіти загалом [7, с.217].

С. Литвиненко описує готовність як інтегральну багаторівневу динамічну характеристику особистості. Це передбачає, що готовність включає в себе різні компоненти, які взаємодіють між собою та змінюються з часом [там само].

І. Гавриш вважає готовність інтегративною якістю особистості, яка є не просто сумою окремих рис, а являє собою цілісне утворення, яке впливає на всю поведінку людини [там само].

Т. Жаровцева описує готовність як цілісну систему інтегративних особистісних новоутворень, що включає в себе не лише знання, уміння, навички та особисті якості, але й цінності, мотиви, переконання та інші психологічні характеристики [81, с.41].

Важливо розуміти, що всі ці підходи взаємодоповнюють один одного. Готовність - це складне й багатогранне поняття, яке не можна описати за допомогою одного визначення [там само].

За А. Колупаєвою, професійна підготовка учителів повинна бути спрямована на формування готовності фахівців до вирішення завдань інклюзивної освіти, а здобутий вчителем досвід роботи зі здобувачами з ООП в закладах освіти вимагає спеціальної педагогічної підготовки, мета якої є формування у спеціалістів педагогічної освіти адекватної оцінки та осмислення потенційних можливостей розвитку школярів з особливими потребами [40, c.86].

На думку науковців, фахова готовність майбутніх класоводів до роботи в інклюзивному середовищі - поєднання спеціальної теоретичної та практичної підготовки [50, c.18]. Вчені розглядають процес формування готовності вчителя до вирішення професійних завдань під час навчання учнів з ООП метою і кінцевим результатом освітньої процесу в закладх вищої освіти [там само].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях використовують різні терміни для опису підготовки вчителів до педагогічної діяльності. У такий спосіб учені актуалізують взаємозв’язки і взаємозалежність між дефініціями «підготовка», «компетентність», «професійно-педагогічна підготовка», «освіта» тощо. Важливо розуміти, що всі ці терміни пов'язані між собою. Підготовка є основою для професійно-педагогічної підготовки, яка, в свою чергу, є частиною освіти. Компетентність - це результат підготовки та освіти [25, с.21].

Автор «Великого тлумачного словника сучасної української мови» запропонував неознозначне визначення поняття «підготовка»: як певна дія, спрямована на здійснення, проведення, виконання чого-небудь; характеристика надання необхідної сукупності знань, навички практичної діяльності в освітньому процесі, передачі досвіду [13].

Окрім того в довідниках під поняттям «підготовка» розуміють потрібний комплекс знань, навичок, досвіду, здобутого під час навчання та практики [17; 27].

У контексті підготовки вчителів до педагогічної діяльності слово «підготовка» вживається в обох значеннях. З одного боку, це дія, яка спрямована на те, щоб допомогти майбутнім вчителям набути знань, умінь та навичок, необхідних для роботи в закладі освіти. З іншого боку, це результат цього процесу, який полягає в тому, що майбутні вчителі стають готовими до виконання своїх професійних обов'язків [там само].

З цих позицій термін «підготовка» є полісемантичним, адже використовується у декількох значеннях, головними з яких є дія, процес, діяльність, безпосередній їхній результат.

У науковій літературі вживають словосполучення «професійна підготовка» в контексті аналізу процесу здобуття професійних знань, умінь та навичок [25; 37].

Професійно-педагогічна підготовка - це цілеспрямований процес, який спрямований на формування у майбутніх вчителів знань, умінь та навичок, необхідних для роботи в школі. Цей процес включає в себе як теоретичну, так і практичну підготовку [37].

А. Садова визначає професійно-педагогічну підготовку як комплекс цілеспрямованих заходів, які забезпечують формування в особистості професійних знань, умінь та навичок. Результатом професійно-педагогічної підготовки є готовність до педагогічної діяльності. Ця готовність проявляється в тому, що майбутні вчителі: мають знання про особливості розвитку дітей та закономірності навчально-виховного процесу; володіють методами та технологіями навчання, які відповідають віковим та індивідуальним особливостям учнів; вміють організовувати та проводити уроки, позакласні заходи; мають навички роботи з батьками та іншими фахівцями; володіють особистісними якостями, які необхідні для роботи з учнями, такими як емпатія, толерантність, гнучкість та стресостійкість [37].

Вчена обґрунтувала логічну послідовність та взаємозалежність термінів: «підготовка» – «професійна підготовка» – «професійно-педагогічна підготовка» – «готовність до педагогічної діяльності». Окрім того А.Садова зауважує, що певний рівень підготовки майбутніх фахівців здобувають і під час освіти [там само].

Професійна підготовка - це цілеспрямований процес, який спрямований на формування у майбутніх фахівців знань, умінь та навичок, необхідних для роботи в певній галузі [там само].

Професійна освіта - це система освітньо-виховних заходів, яка спрямована на підготовку фахівців до роботи в певній галузі [там само].

Готовність - це здатність до виконання певної дії або діяльності [там само].

Компетентність - це комплекс знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання певної роботи або діяльності [там само].

Ю. Сенько у своїх дослідженнях проаналізував співвідношення понять «професійна підготовка», «професійна освіта», «готовність» та «компетентність». Науковець зазначає, що результатом професійної підготовки в ЗВО є готовність їх випускників до педагогічної діяльності; а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність [81, с.43].

Таким чином, на думку вченого, професійна підготовка є основою для професійної освіти. Готовність - це проміжний етап між професійною підготовкою та професійною компетентністю. Професійна компетентність - це вищий рівень розвитку особистості, який досягається в результаті професійної освіти та досвіду роботи. Науковець зазначив, що всі ці поняття пов'язані між собою. Професійна підготовка, професійна освіта, готовність та компетентність - це необхідні умови для успішної професійної діяльності [там само].

Фахова готовність майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі - це складне багатогранне поняття, яке включає в себе знання, уміння, навички та особисті якості, необхідні для успішної роботи з учнями з ООП [там само].

Визначення змісту, структури, рівнів та етапів фахової готовності дозволяє: розкрити закономірності цього процесу, зрозуміти механізм взаємодії суб'єктів професійної підготовки, розробити ефективні програми підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

На жаль, на даний момент не існує єдиного, загальноприйнятого тлумачення понять, що характеризують сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Різні дослідники пропонують свої моделі фахової готовності, які ґрунтуються на різних підходах і теоріях.

За Т. Танько, професійна підготовка - це система організаційно-педагогічних заходів, які спрямовані на формування в особистості професійної спрямованості, комплексу знань, умінь та навичок, а також професійної готовності фахівців до діяльності [77].

Професійна готовність - це суб'єктивний особистісний стан, який допомагає майбутньому фахівцю усвідомлювати себе здатним та підготовленим до виконання професійних завдань [там само].

Модель Т. Танько включає в себе три рівні фахової готовності:

Перший рівень - володіння знаннями про особливості розвитку дітей з ООП, методи та технології навчання, які підходять для дітей з ООП. Другий рівень - уміння використовувати свої знання та навички на практиці для роботи з учнями з ООП. Третій рівень: готовність до емоційного прийняття дітей з ООП, здатність залучати дітей з ООП до діяльності на уроці та задоволеність власною педагогічною діяльністю [там само].

Модель Т. Танько також включає в себе три етапи фахової підготовки: формування теоретичних знань про інклюзивну освіту; формування практичних умінь та навичок роботи з учнями з ООП; формування особистісної готовності до роботи в інклюзивному середовищі [там само].

Фахова підготовка до педагогічної діяльності - це цілеспрямований процес, який спрямований на формування у майбутніх педагогів знань, умінь та навичок, необхідних для роботи в школі. Цей процес включає в себе як теоретичну, так і практичну підготовку [81, с.43].

У більшості досліджень процес підготовки здобувачів вищої освіти до педагогічної діяльності науковці пов'язують з її результатом - формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності.

Г. Троцко визначає сутність підготовки студентів до педагогічної діяльності як систему змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [там само].

Узагальнення низки авторських трактувань терміну «професійно-педагогічна підготовка» дозволяє визначити його основні характеристики:

* формування готовності здобувачів вищої освіти до виконання завдань майбутньої професійної діяльності. Це одночасно мета і результат професійно-педагогічної підготовки;
* цілісність організаційних та змістових заходів. Професійно-педагогічна підготовка не є набором окремих елементів, а становить єдину систему;
* необмеженість опануванням знань, умінь та навичок. Професійно-педагогічна підготовка також передбачає створення необхідних умов для особистісного розвитку майбутніх педагогів.

Професійно-педагогічна підготовка (ППП) - це цілеспрямований процес формування у майбутніх вчителів знань, умінь та навичок, необхідних для роботи в школі. Цей процес включає в себе як теоретичну, так і практичну підготовку [там само].

Т. Калюжна виділяє наступні компоненти ППП [37]:

1. Дисципліни професійного циклу. Ці дисципліни дають майбутнім вчителям знання про особливості розвитку дітей, закономірності навчально-виховного процесу, методи та технології навчання, а також інші знання, необхідні для роботи в школі.

2. Психолого-педагогічні та теоретико-методичні курси. Ці курси допомагають майбутнім вчителям опанувати знаннями про психологію дітей, методи виховання, методики викладання різних предметів, а також інші знання, необхідні для успішної педагогічної діяльності.

3. Педагогічна практика в школі. Педагогічна практика дає майбутнім вчителям можливість застосувати на практиці знання та навички, отримані під час навчання [там само].

ППП має на меті: сформувати у майбутніх вчителів знання, уміння та навички, необхідні для роботи в школі; навчити майбутніх вчителів використовувати сучасні методи та технології навчання; розвинути у майбутніх вчителів особисті якості, необхідні для професійної взаємодії; підготувати їх до роботи в інклюзивному середовищі.

На думку Т. Калюжної, професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у галузі освіти включає дисципліни циклу професійної підготовки та дає можливість майбутнім педагогам опанувати рівень змін і навичок для роботи в школі. Вона підкреслює, що професійно-педагогічна підготовка спрямована на формування особистісних якостей, потрібних для успішної професійної взаємодії. Структурними компонентами такої підготовки є дисципліни професійного циклу, психолого-педагогічні та теоретико-методичні курси, а також педагогічна практика в школі [там само].

Узагальнюючи підходи дослідників до формування готовності як результату професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, можна відзначити, що професійна готовність учителя є цільним стійким утворенням, яке базується на досвіді, легко актуалізується і не потребує нового формування у непередбачених педагогічних ситуаціях. Водночас вона є динамічною, здатною до розвитку й досягнення вищого рівня [81, с.44].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з урахуванням вимог сучасної освіти показує, що підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає поєднання педагогічної, психологічної та предметної сфери. Готовність до педагогічної діяльності у студентів вищих навчальних закладів формується під час навчання, тому система професійно-педагогічної підготовки має забезпечувати розвиток комплексу професійно важливих якостей особистості, що забезпечує високий рівень професіоналізму майбутніх учителів початкової школи [там само].

Глибокий аналіз психолого-педагогічних підтверджених досліджень доводить, що в сучасній педагогічній науці різні критерії для визначення поняття «професійно-педагогічна підготовка» та її компонентної відповідності. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядається науковцями як цілеспрямована система взаємодіючих структурних та функціональних компонентів, що гарантують достатній рівень готовності студентів вищих педагогічних закладів до майбутньої професійної діяльності. Узагальнюючи сучасні дослідження, можна стверджувати, що основними ознаками професійно-педагогічної підготовки є системність, цільність та процесуальність. З таким принципом системного підходу підготовка до педагогічної діяльності є інтегративним утворенням з характерними особливостями, такими як єдність і взаємозв’язок різних структурних елементів, об’єднаних спільним призначенням, та внутрішня організація зі зв’язками і залежностями між компонентами системи [там само].

Науково аргументована концепція підготовки вчителів початкової школи до виконання професійних обов’язків в умовах інклюзивного освітнього середовища передусім передбачає системне поєднання теорії та практики спеціальної підготовки. Фахова готовність учителів початкової школи об’єднує систему компетентностей із основ загальної педагогіки, психології, методик викладання навчальних дисциплін в початковій школі, а також і з спеціальної педагогіки, психології, дидактики та методології організації інклюзивної і спеціальної освіти [56, c.37].

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу розглядається як процес розкриття ним власних потенційних можливостей і встановлення гармонійних стосунків з усіма суб’єктами педагогічного процесу та бажання до професійної діяльності в умовах інклюзії. Отож, з урахуванням того, що професія вчителя початкової школи в умовах закладу інклюзивної освіти суттєво відрізняється від роботи педагога в інших освітніх структурах, актуалізуються особливі вимоги до формування його готовності до професійної діяльності [там само].

Існують різнобічні тлумачення поняття «інклюзивна освіта».

За О. Коробкіною, інклюзивна освіта є це системою освітніх послуг, які враховують принцип реалізації фундаментального права школярів на навчання за місцем проживання та на освіту, на навчання дітей з ООП, зокрема з особливостями психофізичного розвитку [65].

Ми згодні з визначенням З. Шевців феномену «інклюзивна освіта», на думку якої інклюзивна освіта постає системою освітніх послуг, що спираються на принцип забезпечення головного права учнів на навчання за місцем проживання та на освіту, навчання здобувачів у спеціально організованих умовах загальноосвітнього закладу з ООП [83].

Отже, у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці існує багато різних підходів до визначення того, що таке готовність вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі. Однак більшість дослідників сходяться на думці, що готовність - це цілісне психічне утворення особистості, яке включає в себе:

1. Знання, адже вчитель повинен мати глибокі знання про особливості розвитку школярів з ООП, їхні потреби та можливості, а також про методи та технології навчання, які їм підходять.
2. Уміння та навички, оскільки вчитель повинен вміти адаптувати навчальний план та матеріали до потреб всіх дітей у класі, використовувати різноманітні методи та прийоми навчання, а також створювати атмосферу підтримки та співпраці.
3. Особисті якості, бо учитель повинен бути толерантним, емпатійним, гнучким, мати навички спілкування з учнями з ООП та їхніми батьками, а також вміти працювати в команді.

Готовність вчителя до роботи в інклюзивному класі - це складне й багатогранне поняття, яке потребує подальшого дослідження.

* 1. **Характеристика нормативно-правової бази щодо організації освітнього процесу в інклюзивному класі Нової української школи**

Інклюзивна освіта – це не просто нова педагогічна технологія, а й цілісна філософія, яка ґрунтується на принципах поваги до особистості, прийняття індивідуальності кожної дитини та створення умов для її повноцінного розвитку. Це перший крок до побудови справедливого та інклюзивного суспільства, де всі люди, незалежно від їхніх особливостей, мають рівні можливості для самореалізації [4, с.31].

Сучасне суспільство потребує активної участі всіх своїх членів. Це неможливо без поваги до прав і свобод кожної людини, забезпечення гарантій безпеки, свободи та рівноправності. Інклюзивна освіта відіграє ключову роль у досягненні цієї мети [там само].

Україна, ратифікувавши низку міжнародних правових документів, взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських цінностей, зокрема, щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту [там само].

Нормативно-правову базу інклюзивної освіти в Україні складають такі Міжнародні документи: Всесвітня декларація прав людини (1948), Декларація прав дитини (1959), Конвенція про права дитини (1989) [44], Саламанкська декларація та Програма дій (1994), Конвенція ООН про права інвалідів (2006) та інші. Окрім того прийняті національні документи: Закон України «Про освіту» 2017) [32], Концепція Нової української школи (2016) [46], Державна програма розвитку інклюзивної освіти на 2016-2020 роки та інші [67].

Ці документи проголошують основні принципи інклюзивної освіти: цінність різноманіття: визнання та повага до індивідуальності кожної дитини, незалежно від її здібностей, особливостей розвитку чи походження; рівні можливості - забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх потреб; залучення всіх дітей до навчального процесу та створення умов для їхньої активної участі в житті школи та суспільства; створення середовища підтримки та співпраці, де всі діти відчувають себе цінними та шанованими; розробка та реалізація індивідуальних освітніх програм для дітей з особливими освітніми потребами [67].

Загальна декларація прав людини, проголошена ООН 10 грудня 1948 року, установлює основоположні права та свободи людини, в тому числі й право на освіту. Стаття 26 Декларації чітко визначає, що кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною. Вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного. Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей [67].

Конвенція про права дитини, ратифікована Україною 27 лютого 1991 року, розширює та деталізує положення Декларації щодо прав дітей на освіту [44].

Стаття 2 Конвенції зобов'язує держави-учасниці вживати всіх заходів для захисту дитини від будь-якої дискримінації, в тому числі й у сфері освіти. Стаття 23 Конвенції підкреслює право дитини з інвалідністю на повноцінне й гідне життя в умовах, які сприяють її активній участі в житті суспільства. Стаття 28 Конвенції чітко проголошує право дитини на освіту, зокрема, на доступ до інклюзивної освіти, яка враховує індивідуальні потреби дитини; навчання в середовищі, яке поважає гідність дитини та сприяє її всебічному розвитку; забезпечення розумних адаптацій, необхідних для успішного навчання [там само].

Є й інші міжнародні документи, які визначають принципи інклюзивної освіти, яка установлює цінність різноманітності та проголошує рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей [67].

Відтак Конвенція ООН про права інвалідів 2006 р. (ратифікована Україною 16.12.2009 р.) проголошує (стаття 5) рівність усіх людей перед законом та право на рівний захист закону. Держави-учасниці зобов'язуються забороняти будь-яку дискримінацію за ознакою інвалідності та гарантувати інвалідам рівний та ефективний правовий захист [там само].

Стаття 7 документу присвячена правам дітей-інвалідів. Держави-учасниці повинні вживати всіх заходів для забезпечення повного здійснення дітьми-інвалідами всіх прав людини й основоположних свобод нарівні з іншими дітьми [там само].

При вирішенні всіх питань, що стосуються дітей-інвалідів, першочергова увага приділяється їхнім інтересам. Стаття 9 зосереджена на виявленні та усуненні перешкод та бар'єрів, що перешкоджають доступності [там само].

Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994 р.) підтверджує право кожної людини на освіту, проголошене у Загальній декларації прав людини 1948 року, та зобов'язує світову спільноту забезпечити його реалізацію для всіх, незважаючи на їхні індивідуальні особливості [там само].

Декларація проголошує, що особи з особливими потребами в освіті повинні мати доступ до навчання в звичайних школах. Для них мають бути створені умови на основі педагогічних методів, орієнтованих на всіх дітей з метою задоволення їхніх потреб [там само].

Звичайні школи з інклюзивною орієнтацією визнаються найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінацією за ознакою інвалідності та неповносправності.

Декларація закликає міжнародне співтовариство схвалити навчання в інклюзивних школах; надати підтримку розвитку освіти осіб з особливими потребами як невід'ємної частини всіх освітніх програм [там само].

З вищезазначених міжнародних документів випливає, що право на освіту є одним із основоположних прав людини. Це право має бути гарантоване особам з психофізичними порушеннями без будь-якої дискримінації чи обмежень. Держава зобов'язана визнавати принцип рівних можливостей у сфері освіти для таких дітей, молоді та дорослих. Це передбачає їхнє навчання в інтегрованому середовищі, а система спеціальної освіти має розвиватися в напрямку інклюзивної моделі [там само].

У Україні наразі існує низка нормативно-правових актів, які закріплюють державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. До них належить Закон України «Про освіту» (від 6 липня 2010 року № 2442-УІ), який дозволяє загальноосвітнім навчальним закладам створювати у своєму складі спеціальні та інклюзивні класи для дітей з особливими освітніми потребами [32].

Важливим документом є також Концепція розвитку інклюзивної освіти (затверджена Наказом МОН України від 01.10.2010 року № 912), яка визначає шляхи впровадження інклюзивної освіти в Україні [47].

Постанова Кабінету Міністрів України про затвердження «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15 серпня 2011 року № 872) встановлює чіткий порядок організації інклюзивного навчання в українських школах [71].

Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту 18.05.12 №1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» містить методичні рекомендації щодо реалізації інклюзивного навчання [54].

Важливо зазначити, що прийняття цих документів стало значним кроком на шляху до створення інклюзивного освітнього простору в Україні. Однак для повної реалізації принципів інклюзивної освіти ще багато роботи. Це потребує системних зусиль з боку держави, педагогів, батьків та всієї суспільності.

Всі вони підкреслюють важливість створення інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від її особливостей, має можливість здобути якісну освіту та реалізувати свій потенціал.

Впровадження інклюзивної освіти в Україні є складним, але необхідним процесом. Це потребує значних зусиль з боку держави, педагогів, батьків та всієї суспільності.

Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» визначає кваліфікаційні характеристики вчителя початкових класів. Згідно з ними, учитель володіє знаннями, навичками та прийомами навчання всіх предметів початкового циклу, використовує їх під час виконання педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань. Також вчитель початкових класів виявляє та розвиває здібності дітей; формує культуру усного та писемного мовлення; розвиває необхідні навчальні вміння та навички; формує усі форми мислення; виховує любов до навчальної діяльності; залучає молодших школярів до різних видів особистої та суспільно-корисної діяльності [73].

Однак у цьому стандарті не визначені вимоги до інклюзивної компетентності. Це питання стає особливо важливим сьогодні, адже спектр функцій учителя значно розширюється в умовах інклюзивної освіти.

До основних функцій додаються:

* просвітницька, яка передбачає інформування громадськості та батьків про переваги інклюзії;
* діагностична, що виражається у вивченні можливостей та потреб дитини з особливими освітніми потребами;
* корекційна, що характерихзується добором та проведенням психолого-педагогічних заходів для корекції психофізичного розвитку дітей, їхньої адаптації та соціалізації;
* рефлексивна, шо забезпечує розробку критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень учнів, аналіз ефективності навчально-виховного процесу та пошук способів його коригування [35].

Для виконання цих функцій учитель початкової школи повинен володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін та методики викладання предметів початкової школи; мати високий рівень майстерності в галузі навчально-виховної та розвивальної роботи як зі здоровими учнями, так і з учнями, які мають особливості в розвитку; отримати не лише загальну професійну, але й спеціальну підготовку з корекційної педагогіки та психології [там само].

Важливо зазначити, що дана характеристика не є вичерпною. Перелік вимог до вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти може доповнюватися залежно від специфіки його роботи [22, с.113].

Низка нормативно-правових актів гарантують право дітей з особливими потребами на якісну освіту. До них належать Указ Президента України від 16 грудня 2012 року №163/2011 «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні»; Нові соціальні Ініціативи Президента України: діти – майбутнє України (7 березня 2012 р.); рішення колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту країни від 01.03.2013 р. Протокол № 2/3-2 «Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи».

Ці та інші документи визначають пріоритетні напрямки розвитку інклюзивної освіти в Україні, такі як: забезпечення доступу кожної дитини до дошкільної освіти; забезпечення дітей з особливими потребами необхідними засобами реабілітації; забезпечення навчальною літературою спеціальних навчальних закладів для дітей з вадами зору; раннє виявлення і вчасна медико-соціальна реабілітація для дітей із вродженими вадами або із затримками розвитку.

Основними положеннями Указу Президента України № 344/2013 від 25 березня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» щодо освіти учнів з особливими освітніми потребами є такі:

* розробка методики раннього вияву та здійснення діагностування школярів з особливими освітніми потребами;
* вдосконалення мережі освітніх навчальних закладів спеціального типу, розробка нових форм та моделей організації освіти для осіб з ООП;
* створення компенсуючих дошкільних груп для вихованців сільської місцевості з особливими освітніми потребами;
* розвиток інклюзивного навчання в загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних освітніх закладах для дітей, яким потрібна фізична та розумова корекція розвитку;
* перевагу в фінансуванні, навчально-методичному та матеріально-технічному забезпеченні потрібно надавати навчальним закладам, які надають освітні послуги для дітей та молоді з ООП, забезпечувати архітектурну, транспортну та інформаційну доступність таких закладів для цих осіб.

У Наказі МОН України «План заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» від 14 червня 2013 р. № 768 основними завданнями визначено такі: забезпечення залучення дітей дошкільного та шкільного віку з вадами в розвитку до різних форм навчання, позашкільної освіти з урахуванням їхніх можливостей та здібностей, стану здоров’я; розробка перспективного плану розширення мережі загальноосвітніх закладів з інтегрованим та інклюзивним навчанням відповідо до контингенту дітей з ООП; укладання угод між загальноосвітніми школами-інтернатами спеціального типу, навчально-загальноосвітніми школами та реабілітаційними центрами у наданні консультацій педагогогам та корекційно-реабілітаційного сприяння в класах з інклюзивним навчанням дітям з особливими освітніми потребами [67].

Наказ МОН України «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» від 23 липня 2013 року №1034 наголошує на внесенні змін до регіональних програм розвитку освіти про інклюзивне навчання у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах упродовж 2013-2015 рр.; забезпеченні педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з ООП в різних навчальних закладах, проходження курсів підвищення кваліфікації; організації системної реабілітаційно-корекційної допомоги дітям з вадами у психофізичному розвитку, які навчаються у інклюзивнх класах у загальноосвітніх та дошкільних освітніх закладах через співпрацю цих установ з спеціальними школами-інтернатами та навчально-реабілітаційними центрами; забезпеченні доступності (архітектурної, інформаційно-технічної, кадрового забезпечення, навчально-розвивального середовища) цих різнотипних закладів для дітей з порушеннями у психофізичному розвитку, в тому числі дітей-інвалідів; на налагодженні співпраці з управлінням охорони здоров’я, громадськими організаціями, соціального захисту у питаннях з забезпечення права на освіту та соціального захисту дітей-інвалідів; на аналізі досвіду роботи освітніх закладів з інклюзивним навчанням, залученні ЗМІ, видавництва до його висвітлення; запровадженні навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» у всіх ЗВО, які займаються професійною підготовкою педагогічних працівників [33].

У Листі МОН України «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами» від 8 серпня 2013 №1/9- 533 визначено такі положення організації освітнього процесу для дітей з ООП:

* тісна взаємодія з ПМПК спеціальних або дошкільних, опорних загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивними класами/групами;
* заняття корекційно-розвиткового характеру повинні бути спрямовані на розв’язання специфічних завдань, які зумовлені психофізичним розвитком дітей, і реалізуватися через спеціальні індивідуальні й групові заняття за напрямками;
* при розробці індивідуальної навчальної програми та індивідуального навчального плану неодмінно враховувати висновки та рекомендації ПМПК у питаннях вибору для учня навчальної програми;
* розклад уроків для дітей з ООП потрібно складати згідно з індивідуальними особливостями їхньої навчально-пізнавальної діяльності, динамікою працездатності упродовж дня та тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних норм;
* недопустимо відмовляти у зарахуванні до загальноосвітнього навчального закладу дітей з ООП за наявності рекомендації ПМПК та бажання батьків.

Отже, здійснення аналізу вітчизняної нормативно-правової бази щодо прав дітей, яким потрібна корекція психофізичного розвитку, на освіту, засвідчило, що інклюзивне навчання є актуальною проблемою освіти України. Саме тому українське суспільство повинно вирішувати важливі питання щодо модернізації нинішньої системи освіти щодо вдосконалення інклюзивного навчання.

Для забезпечення підготовки вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі необхідно: розробити та впровадити програми додаткової педагогічної освіти з питань інклюзивної освіти; забезпечити психолого-педагогічний супровід вчителів початкових класів, які працюють в інклюзивних класах.

Реалізація цих заходів сприятиме підготовці кваліфікованих вчителів початкових класів, які зможуть забезпечити якісну освіту для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

* 1. **Структура готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі**

У сучасній науці існує різнобічне трактування змісту та структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності. Більшість вчених погоджуються, що готовність до професійно-педагогічної діяльності є цільним новоутворенням із взаємопов’язаних компонентів, які забезпечують здатність до виконання функцій фахівця з її показниками цілісності, стійкості, інтегративності, динамічності, полікомпонентності зазначеного особистісного новоутворення.

Сучасні дослідники (Л. Кондрашова, Г. Троцко, О. Шпак) [83] стверджують, що для успішної роботи вчителя в інклюзивному класі важливі не лише знання, уміння та навички, але й певні особистісні якості. Серед них є такі:

1. Педагогічні переконання та здібності, адже учитель повинен вірити в те, що всі діти, незалежно від їхніх особливостей, здатні до навчання та розвитку. Він також повинен мати здібності до організації навчального процесу, до встановлення контакту з дітьми та до створення сприятливого мікроклімату в класі.
2. Професійна спрямованість психічних процесів (стійка увага, розвинена пам'ять, гнучке мислення, швидка реакція та емоційна стійкість).
3. Здатність долати труднощі. Вчитель повинен бути готовим до того, що йому доведеться стикатися з різними проблемами та викликами.
4. Уміння професійно самоудосконалюватися.

Окрім перерахованих вище якостей, важливо також, щоб вчитель був толерантним, емпатичним, гнучким, мав навички спілкування з дітьми з ООП та їхніми батьками, а також вмів працювати в команді [там само].

Дослідники (А. Ліненко, О. Пєхота, Г. Троцко) [56] виділяють два ключових компоненти готовності до педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі:

1. Здатність мобілізувати власні вміння.

Вчитель повинен вміти використовувати свої знання, уміння та навички для ефективної роботи з учнями з ООП; повинен бути гнучким та вміти адаптувати свої методи та підходи до навчання до потреб кожного здобувача. Окрім того він має бути готовий до постійного самовдосконалення та вивчення нових методів роботи.

2. Внутрішній механізм успішного професійного саморозвитку особистості.

Вчитель повинен мати стійку мотивацію до саморозвитку та прагнення до постійного вдосконалення своїх професійних компетенцій. Він повинен вміти критично оцінювати свою роботу та визначати вектори свого розвитку. Вчитель повинен бути відкритим до нових знань та досвіду [там само].

О. Мартинчук [58, с.118-119] виділяє три компоненти готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи в інклюзивних освітніх закладах:

1. Професійно-особистісний компонент, який включає в себе здатність до об'єктивної самооцінки, а також такі уміння: співпереживання та розуміння почуття інших людей; встановлювання контакту з дітьми та дорослими; вирішення конфліктів та роботи в команді.

2. Теоретико-когнітивний компонент, який акумулює знання про особливості розвитку дітей з ООП, а також про методи та технології навчання, які їм підходять. Вчитель повинен вміти використовувати ці знання на практиці для планування та проведення уроків.

3. Практико-діяльнісний компонент, який передбачає вміння вчителя працювати з учнями з ООП на уроці та в позааудиторний час, вміння створювати безпечне та комфортне середовище для всіх дітей у класі; вміння співпрацювати з батьками та іншими фахівцями [там само].

Різні дослідники виділяють різні компоненти готовності вчителя до роботи в інклюзивному середовищі. Ось найпоширеніші з них: С. Альохіна - професійний компонент (знання, уміння та навички, необхідні для роботи з учнями з ООП); психологічний компонент (особисті якості, які допомагають вчителю успішно працювати з учнями з ООП, такі як емпатія, толерантність, гнучкість та стресостійкість); О. Гноєвська - когнітивний компонент (знання про особливості розвитку дітей з ООП, а також про методи та технології навчання, які їм підходять); мотиваційний компонент (бажання та прагнення працювати з учнями з ООП); рефлексивний компонент (вміння аналізувати свою роботу та вчитися на своїх помилках); операційний компонент (вміння використовувати свої знання та навички на практиці для роботи з учнями з ООП); І. Демченко - місіонерський компонент (усвідомлення важливості інклюзивної освіти та готовність докладати зусиль для її впровадження); компетентнісний компонент (володіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для роботи з учнями з ООП); саморегулятивний компонент (вміння керувати своїми емоціями та поведінкою в складних ситуаціях); О. Казачінер - мотиваційно-особистісний компонент (бажання та прагнення працювати з учнями з ООП, а також особисті якості, які допомагають вчителю успішно працювати з ними); когнітивно-операційний компонент (знання про особливості розвитку дітей з ООП, а також вміння використовувати свої знання на практиці для роботи з ними); рефлексивно-оцінний компонент (вміння аналізувати свою роботу та оцінювати її результативність); Г. Першко - мотиваційний компонент (бажання та прагнення працювати з учнями з ООП); теоретичний компонент (знання про особливості розвитку дітей з ООП); операційний компонент (вміння використовувати свої знання на практиці для роботи з учнями з ООП); І. Оралканова - психологічний компонент (особисті якості, які допомагають вчителю успішно працювати з учнями з ООП, такі як емпатія, толерантність, гнучкість та стресостійкість); професійний компонент (знання, уміння та навички, необхідні для роботи з учнями з ООП) [142].

Ю.Шуміловська [81, с.55] визначила структуру готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, що передбачає 4 складники:

- мотиваційний – комплекс мотивів діяльності в інклюзивному навчанні, які спрямовані на реалізацію ефективного навчання і виховання, що визнає кожну дитину суб'єктом навчальної діяльності, який формує внутрішню готовність до позитивного сприйняття здобувачів з особливостями у психофізичному розвитку;

- когнітивний – система знань і уявлень щодо проблеми інвалідності, особливостей психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями та особливостей навчально-виховного процесу, де вони перебувають, знання щодо попередження кризових та екстремальних ситуацій та створення сприятливого психологічного клімату для суб’єктів педагогічного процесу;

- творчий, який відображає творчу активність та особистісні якості педагога, що уможливлюють створення нових матеріальних та духовних цінностей, а також розвиток творчого потенціалу дітей з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням їх здібностей;

- діяльнісного, який передбачає способи та методи реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та формування у майбутніх вихователів певних професійних компетентностей [там само, с. 58].

Як бачимо, більшість дослідників традиційно використовують структуру інклюзивної готовності та відповідно компетентності на основі мотиваційної, когнітивної та діяльнісної сфери особистості.

С. Чупахіна модель готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти подає в трьох компонентах: покликання до фаху (місіонерська складова), високий рівень компетентності та здатність до самоорганізації в процесі професійної підготовки (компетентнісна складова) та засвоєння потужних ресурсів самоорганізації під час професійної підготовки та інклюзивно-педагогічній діяльності (саморегулятивна складова). Ця позиція обґрунтована роллю вчителя у створенні корекційно-розвивального середовища для дітей із особливими освітніми потребами [81, c. 58].

Нам імпонує структура готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, яку запропонувала І. Демченко, що складається з трьох компонентів [22, с.79]:

1. Місіонерський компонент, який передбачає усвідомлення важливості інклюзивної освіти та готовність докладати зусиль для її впровадження; переконання в тому, що всі діти, незалежно від їхніх особливостей, мають право на якісну освіту; бажання та прагнення працювати з учнями з ООП.

2. Компетентнісний компонент, який акумулює володіння знаннями про особливості розвитку дітей з ООП; знання методів та технологій навчання, які підходять для дітей з ООП; уміння використовувати свої знання та навички на практиці для роботи з учнями з ООП.

3. Саморегулятивний компонент, який виражається в умінні керувати своїми емоціями та поведінкою в складних ситуаціях; здатності до самоаналізу та самовдосконалення; умінні адаптуватися до нових умов та викликів.

Місіонерський компонент характеризується тим, що аксіологічний стрижень інклюзивної діяльності полягає у гуманістичній спрямованості особистості педагога, яка виявляється у щирому прагненні до створення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Також важливими є професійна мобільність, активність в обміні знаннями та інноваціями, особиста відповідальність за якість кінцевих результатів праці, налагоджене партнерство з усіма учасниками інклюзивного процесу, вияв ініціативи щодо поліпшення умов інклюзивного середовища, неперервний професійний саморозвиток і творче самовираження. Чинники, що підсилюють мотивацію вчителя до інклюзивної діяльності, включають ототожнення власної індивідуальності з еталоном фахівця, вияв спроможностей трудової активності для підвищення самоповаги і самоконцепції, а також потенціал кар'єрного зростання через роботу з дітьми з особливими освітніми потребами [там само, с. 82].

Особливості фаху педагога включають в себе «ідеал служіння», де вчитель не лише передає знання, але й служить своїм учням, допомагаючи їм розвиватися та стати кращими людьми. «Колективна зорієнтованість» вказує на те, що робота вчителя неможлива без співпраці з іншими педагогами, батьками та адміністрацією школи. «Служіння громадськості» підкреслює важливий внесок вчителя у виховання нового покоління для розвитку суспільства. Фахова самоідентифікація вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі передбачає глибоке розуміння та поділ цінностей інклюзивної освіти, що базуються на повазі до всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Важливо сформувати позитивний аттитюд до дітей з особливими освітніми потребами, що ґрунтується на увазі, прийнятті та розумінні. Толерантність вчителя полягає у прийнятті відмінностей між дітьми та умінні приймати їх такими, якими вони є. Комунікативна толерантність визначає позитивний професійний досвід спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, що є ключовою якістю для вчителя початкових класів. Ця якість допомагає налагодити ефективну комунікацію та зберегти психічне здоров'я, уникнувши емоційного виснаження та стресу [там само, с. 96].

Отже, фахова самоідентифікація вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі неможлива без формування таких особистісних якостей, як аттитюд, толерантність та комунікативна толерантність. Ці якості допомагають вчителю ефективно виконувати свої професійні обов'язки, створювати сприятливе середовище для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

**Висновки до розділу І**

Узагальнення підходів науковців до формування готовності як результату професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, дало змогу відзначити, що професійна готовність учителя є цільним стійким утворенням, яке базується на досвіді, легко актуалізується і не потребує нового формування у непередбачених педагогічних ситуаціях. Водночас вона є динамічною, здатною до розвитку й досягнення вищого рівня.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає поєднання педагогічної, психологічної та предметної сфери. Готовність до педагогічної діяльності у студентів вищих навчальних закладів формується під час навчання, тому система професійно-педагогічної підготовки має забезпечувати розвиток комплексу професійно важливих якостей особистості, що забезпечує високий рівень професіоналізму майбутніх учителів початкової школи.

Окрім того в розділі ми здійснили аналіз вітчизняної нормативно-правової бази щодо прав дітей, яким потрібна корекція психофізичного розвитку, на освіту. Установлено, що інклюзивне навчання є актуальною проблемою освіти України. Саме тому українське суспільство повинно вирішувати важливі питання щодо модернізації нинішньої системи освіти щодо вдосконалення інклюзивного навчання.

У результаті аналізу значної кількості праць науковців з'ясовано, що більшість дослідників традиційно використовують структуру інклюзивної готовності та відповідно компетентності на основі мотиваційної, когнітивної та діяльнісної сфери особистості.

У нашій роботі ми будем послуговуватися структурою готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, яку запропонувала І. Демченко, що складається з трьох компонентів: місіонерський, компетентнісний та саморегулятивний.

**РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

**2.1. Особливості готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі**

Сучасні дослідження в галузі підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі ґрунтуються на наступних теоретико-методологічних засадах [там само]:

1. Системний підхід, що передбачає підготовку вчителів як систему, яка складається з взаємопов'язаних компонентів (знання, уміння, навички, особисті якості) та має чітку мету - сформувати в майбутніх вчителів готовність до роботи з учнями з ООП.
2. Компетентнісний підхід, де акцент робиться на формуванні в майбутніх вчителів ключових компетенцій, які необхідні для роботи в інклюзивному середовищі, таких як: знання про особливості розвитку дітей з ООП; уміння використовувати методи та технології навчання, які підходять для дітей з ООП; навички роботи з батьками та іншими фахівцями; особисті якості, які допомагають вчителю успішно працювати з учнями з ООП, такі як емпатія, толерантність, гнучкість та стресостійкість.
3. Інноваційний підхід, згідно з яким використовуються сучасні методи та технології навчання, які дозволяють майбутнім вчителям отримати знання та навички, необхідні для роботи в інклюзивному середовищі.
4. Особистісно орієнтований підхід, який враховує індивідуальні особливості та потреби майбутніх вчителів, що дозволяє їм максимально ефективно засвоїти матеріал та сформувати в собі необхідні компетенції [6, с.15].

Важливими умовами формування фахової готовності здобувачів педагогічних ЗВО до роботи в інклюзивному середовищі є такі:

* Наявність у навчальних планах та програмах дисциплін, які орієнтовані на підготовку вчителів до роботи з учнями з ООП.
* Забезпечення практичної підготовки майбутніх вчителів, яка включає роботу з учнями з ООП.
* Створення сприятливого психолого-педагогічного клімату в закладі освіти, який сприяє розвитку в майбутніх вчителів толерантності, емпатії та інших особистісних якостей, необхідних для роботи з учнями з ООП.

1. Готовність майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі є не лише важливою умовою їхньої професійної діяльності, але й чинником, який забезпечує ефективність освітнього процесу в умовах інклюзії [15, с.82].

Для підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі важливо враховувати низку ключових аспектів. Схарактеризуємо їх.

Важливими складовими професійної підготовки майбутнього вчителя виступають знання та розуміння інклюзивної освіти, а також методик навчання різних категорій учнів. Майбутні вчителі початкової школи повинні отримати професійну підготовку з інклюзивної освіти. Це включає вивчення основних концепцій, підходів та стратегій для роботи з дітьми з різними потребами. Крім того, важливо отримати практичний досвід роботи в інклюзивному середовищі під час навчання [19, с.151].

Водночас для ефективної роботи з учнями з ООП потрібні сформовані уміння ефективно спілкуватися з ними, їхніми батьками та іншими спеціалістами, що підвищує якість навчання та створює сприятливу атмосферу в класі. Спілкування з колярами з різними потребами вимагає від учителя вміння вислуховувати, виявляти емпатію та здійснювати конструктивний діалог. Важливо будувати позитивне спілкування з кожним учнем та створювати довіру [там само, с.153].

Окрім того майбутнім учителям початкової школи задля організації освітнього процесу в інклюзивному класі потрібно володіти здатністю створювати індивідуальні навчальні підходи для кожного учня, використовувати різні методи та стратегії, що дозволяє забезпечити оптимальні умови для їхнього розвитку. Вчителі повинні створювати індивідуальні навчальні плани, враховуючи різний рівень знань та здібностей дітей з ООП [там само].

Розуміння потреб кожного учня та готовність до співпраці з різними людьми необхідні для створення відкритої та толерантної атмосфери у класі. Розуміння потреб здобувачів та їхніх індивідуальних особливостей необхідно для побудови атмосфери підтримки в класі. Виявлення толерантності та поваги до різноманітності сприяє сприйняттю кожного школяра як унікальної особистості [там само, с.155].

Вчителю необхідно постійно вдосконалювати свої знання та навички, вивчати нові методики та підходи для успішної роботи в інклюзивному класі. Педагоги повинні брати участь у професійних тренінгах, семінарах та конференціях для оновлення своїх знань та вдосконалення навичок роботи в інклюзивному середовищі. Постійне самовдосконалення є ключем до успішної роботи в цій галузі [там само].

У сучасних умовах у ЗВО необхідно, щоб освітні складники освітньої програми «Початкова освіта» сприяли підготовці учителя для роботи в інклюзивному освітньому середовищаі в межах НУШ, яке спроможне упроваджувати новий зміст освіти здобувачів з ООП. Професійна підготовка таких спеціалістів повинна передбачати практичну підготовку в інклюзивних класах, читання лекцій та проведення різних занять фахівцями з навчання різних категорій дітей з ООП; їхніх батьків; залучення школярів з ООП до інтерактивних форм роботи [81, с.134].

Проте сучасні освітні програми не в змозі якісно підготувати учителя до роботи в інклюзивному класі через те, що невідомо, з якою саме категорією учнів йому доведеться працювати. Саме тому асистентам вчителя потрібно поглиблено ознайомитися з умовами педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання [там само].

Цьому сприятимуть спеціальні вибіркові дисципліни у навчальному плані підготовки фахівців. Доцільним методом у підготовці майбутнього учителя до роботи в інклюзивному класі визначають аналіз практичних ситуацій та кейс‐метод, за допомогою яких студенти набувають умінь та навичок у прийнятті рішень щодо роботи з учнями з ООП. Під час використання таких методів навчання потрібно включати питання технологій, методів, стратегії навчання, оцінювання здобувачів з ООП [там само, с.140].

Водночас для майбутніх учителів у процесі навчання в ЗВО необхідно набувати практичний досвід роботи з школярами з ООП. Це відбувається у процесі різнх видів навчальних практик через тісну співпрацю з учителями‐ інклюзивістами чи залученням до спільноти, яка працює над інклюзивним проєктам. Такі види роботи під керівництвом досвідчених фахівців забезпечать отримання практичного досвіду. Майбутнім учителям початкової школи також варто одержати досвід співпраці із громадськими організаціями та батьками здобувачів з ООП [там само].

У навчанні майбутніх учителів потрібно використовувати програмне забезпечення, екранні читачі, диктофони та інші технології, що підтримують учнів з особливими потребами під час дистанційного навчання та полегшують доступ до навчальних матеріалів [там само, с.141].

У формуванні готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі ефективним є також забезпечення можливостей для дискусій про інклюзивну освіту, взаємної співпраці, обміну досвідом та викликами, з якими стикаються вчителі під час навчання [там само].

Доступ до різноманітних ресурсів, що передбачає надання майбутнім учителям доступу до кейс-стаді, наочних прикладів, посібників з інклюзивної освіти та рекомендацій щодо практичної реалізації інклюзивного навчання в дистанційній формі є також важливим у професійній підготовці здобувачів ЗВО [там само].

Створення інклюзивного віртуального середовища забезпечить навчання майбутніх вчителів створювати доступні та інклюзивні онлайн-класні кімнати, які відповідають потребам всіх учнів.

Забезпечення підтримки батьків відіграє важливу роль у професійній підготовці здобувачів ЗВО, адже майбутні учителі мають ефективно співпрацювати з батьками учнів з особливими потребами, надаючи їм необхідну інформацію та підтримку [там само].

Майбутніх учителів потрібно постійно заохочувати до постійного самовдосконалення та вивчення нових методів та технологій інклюзивної освіти в дистанційному середовищі.

Вищезазначене допоможе підготувати майбутніх вчителів початкової школи до успішного впровадження інклюзивної освіти, забезпечуючи доступність та якісну освіту для всіх учнів.

**2.2. Теоретичні засади методики формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі**

З урахуванням ідей С.Чупахіної [81], І.Демченко [22], зважаючи на структуру готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі (місіонерський, компетентнісний та саморегулятивний складники), описану в попередньому розділі, ми виділили такі відповідні критерії досліджуваного феномена: мотиваційно-ціннісний, перцептивно-інтелектуальний та рефлексивно-оцінний.

**Місіонерській складовій готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному класі відповідає мотиваційно-ціннісний критерій**, який характеризується такими показниками: доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності; ототожнення з еталоном фахівця з інклюзії; самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб’єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності.

Вибір професії вчителя початкових класів, особливо в умовах інклюзивної освіти, потребує ретельного аналізу та зваженого рішення. Майбутній педагог має не лише володіти необхідними знаннями та навичками, але й щиро прагнути до цієї місії, отримуючи від неї натхнення та радість.

Щоб зробити правильний вибір, С.Чупахіна [81, с. 47] рекомендує скористатися алгоритмом, що складається з трьох ключових етапів:

1. «Хочу» - усвідомити свої інтереси, нахили, мотиви, плани та професійні наміри стосовно інклюзивної діяльності; проаналізувати, чи відповідають особистісні якості та цінності вимогам інклюзивної педагогіки.
2. «Можу» - оцінити свої психофізичні якості, нахили, здібності, обдарованість та таланти щодо інклюзивної діяльності; визначити рівень підготовки та наявність знань, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
3. «Треба» - усвідомити нагальність потреби суспільства в упровадженні та розвитку системи інклюзивної освіти; зрозуміти свою роль у цій системі та усвідомити відповідальність за якісне навчання та розвиток дітей з ОПФР.

Щоб краще зрозуміти свою готовність до роботи в інклюзивному середовищі, важливо проаналізувати співвідношення реального та ідеального образів «Я» з взірцем фахівця з інклюзії. Це можна зробити, ознайомившись з кваліфікаційними вимогами до педагога та функціями його професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти початкової школи; прогнозуванням власних можливостей у досягненні еталону фахівця, який потрібно здобути в процесі підготовки [там само].

Важливим фактором, що визначає успішність роботи вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі, є його самовідданість цій справі. Це передбачає здатність підпорядковувати власні інтереси та пожертвувати ними заради досягнення цілей залучення дітей з ОМР до загальноосвітнього навчально-виховного процесу; готовність докладати максимум зусиль для забезпечення результативності навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами [20, с.18].

У контексті інклюзивної освіти вчитель початкових класів має відчувати себе «служителем», який самовіддано допомагає дітям. Це передбачає ідентифікацію з умовами інклюзивного середовища: розуміння особливостей та потреб дітей з ООП, вміння створити атмосферу прийняття та підтримки; уподібнення з образом педагога-альтруїста, тобто готовність до безкорисної допомоги, емпатія, щире бажання зробити життя дітей кращим [там само].

Така самовідданість ґрунтується на відповідній мотивації та системі цінностей. Важливим показником готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзії є стійкість його мотивації. Цей показник ґрунтується на чіткому розумінні цінності та мети інклюзивної педагогіки [там само].

Чинники, що впливають на стійкість мотивації:

1. Чітко сформульована мета. Чим чіткіше вчитель розуміє, чому він хоче працювати в інклюзивному середовищі, тим стійкішою буде його мотивація. Це може бути бажання заробляти на життя; реалізувати свій фаховий потенціал; робити людям добро і гуманізм; зробити світ кращим для дітей з особливими потребами.
2. Співпадання потреб особистості й освітніх завдань. Якщо цінності та інтереси вчителя співпадають з завданнями інклюзивної освіти, його мотивація буде більш стійкою.
3. Сукупність стійких мотивів. Справжня професійно-інклюзивна спрямованість особистості ґрунтується на комплексі мотивів, що охоплюють: мотиви, пов'язані зі змістом професії (прагнення допомагати дітям з ОМР, сприяти їхньому розвитку та навчанню); мотиви, пов'язані з соціальним статусом (бажання отримати визнання за свою роботу, зробити позитивний вплив на суспільство); мотиви саморозвитку (прагнення до постійного вдосконалення своїх знань, навичок та особистих якостей); мотиви самоствердження (бажання реалізувати свій творчий потенціал, відчути свою значимість) [там само, с.19].

Вибір стійкості мотивації як показника готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі ґрунтується на кількох ключових аспектах:

1. Усвідомлення мети та цінностей, адже вчитель має чітко розуміти, чому, навіщо, з якою метою він обирає цю професію. Це може бути бажання заробляти на життя, реалізувати свій потенціал, робити людям добро і гуманізм, зробити світ кращим для дітей з особливими потребами. Стійкість мотивації залежить від чіткості поставленої мети. Чим чіткіше вчитель розуміє, чого він хоче досягти, тим сильнішою буде його мотивація. Важливо, щоб цінності та інтереси особистості співпадали з завданнями інклюзивної освіти. Це робить мотивацію більш стійкою.

2. Сукупність стійких мотивів. Справжня професійно-інклюзивна спрямованість ґрунтується на комплексі мотивів, які охоплюють мотиви, пов'язані зі змістом професії: прагнення допомагати дітям з ОМР, сприяти їхньому розвитку та навчанню; мотиви, пов'язані з соціальним статусом - бажання отримати визнання за свою роботу, зробити позитивний вплив на суспільство; мотиви саморозвитку (прагнення до постійного вдосконалення своїх знань, навичок та особистих якостей); мотиви самоствердження (бажання реалізувати свій творчий потенціал, відчути свою значимість).

3. Значимість творчих  можливостей, суспільного визнання, потенціалу до зцілення дітей з ОМР.

4. Повнота професійної спрямованості [там само].

Професійно-інклюзивна спрямованість особистості вчителя повинна охоплювати всі групи мотивів, що згадані вище. Це означає, що вчитель має усвідомлювати не лише цінність інклюзивної освіти, але й мати бажання та ресурси для її реалізації [там само].

Професійна спрямованість вчителя початкових класів, який прагне працювати в інклюзивному середовищі, повинна включати широкий спектр мотивів, цінностей та якостей.

Існують різні групи мотивів: перші - пов'язані зі змістом професії, такі як бажання допомагати дітям з особливими потребами, сприяти їхньому розвитку та навчанню; другі - пов'язані з соціальним статусом, наприклад, бажання отримати визнання за свою роботу та зробити позитивний вплив на суспільство; треті - мотиви саморозвитку, такі як прагнення постійно вдосконалювати свої знання, навички та особисті якості; четверті - мотиви самоствердження, які включають бажання реалізувати творчий потенціал та відчути свою значимість [там само, с.21].

Щодо цінностей інклюзивної освіти, вони можуть бути розділені на кілька категорій: цінності-цілі, які визначають цілі інклюзивної діяльності на основі потреб дітей з особливими потребами; структурні цінності, які включають рівність усіх учасників освітнього процесу та забезпечення прав кожного; цінності-умови, які передбачають створення особливого освітнього середовища для дітей з особливими потребами; цінності-знання, які вимагають методологічного обґрунтування допомоги та соціалізації осіб з особливими потребами; цінності-взаємини, які включають повагу до різноманітності, ненасильство, довіру, співчуття, чесність та мужність; трудові цінності, які передбачають усвідомлення значущості інклюзивної трудової діяльності та особистої захопленості нею; моральні цінності, які включають радість, любов, повагу, надію, оптимізм та красу педагогічної дії; цінності-якості, такі як емпатійність, розуміння своєрідності та автономності саморозвитку особистості дитини з особливими потребами.

Важливо, щоб професійна спрямованість вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі базувалась на щирому бажанні допомогти дітям з особливими потребами та глибокому розумінні та прийнятті цінностей інклюзивної освіти.

Аксіологічна домінанта особистості вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі полягає у наступному [там само]:

1. Надання свободи. Вчитель повинен створювати умови для вільного розвитку та самореалізації дітей з особливими потребами.

2. Вчитель повинен поважати права всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

3. Вихователь повинен визнавати та цінувати кожну дитину як унікальну особистість.

4. Педагог повинен щиро прагнути допомогти дітям з особливими потребами та покращити їхнє життя.

5. Безкорисливість, адже вчитель має бути готовим працювати на благо дітей без особистих користей.

6. Альтруїзм толерантності у взаєминах із суб'єктами інклюзії.

7. Навчання повинно відбуватися у формі діалогу та полілогу, де всі учасники мають можливість висловитися та бути почутими.

8. Педагог має володіти такими якостями, як тактовність, терплячість, підтримка, рівновага, чуйність, доброта, милосердя.

9. Відкритість думки й спілкування. Вчитель повинен бути відкритим до нового досвіду та готовим до співпраці з усіма учасниками освітнього процесу.

10. Вихователь повинен активно спілкуватися з дітьми з особливими потребами, їхніми батьками та іншими педагогами.

11. Шанобливе ставлення педагога до дітей з обмеженнями в розвитку.

12. Прагнення до вдосконалення життя дітей.

13. Якості, що реалізують шанобливе ставлення: довіра, милосердя, вдячність, співчуття, чуйність, благодійність, піклування, щирість, доброта, ввічливість, самокритичність, тактовність, делікатність, повага.

14. Відповідальність за результати інклюзивної діяльності.

Отже, аксіологічна домінанта особистості вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі ґрунтується на цінностях свободи, рівності, гідності, альтруїзму, толерантності, шанобливого ставлення та відповідальності. Ці цінності є основою для формування професійної спрямованості вчителя та його успішної роботи з дітьми з ООП [там само, с.22].

**Компетентнісному компоненту готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти відповідає перцептивно-інтелектуальний критерій,** який має такі показники: чіткість осмислення себе суб’єктом інклюзивної діяльності; адекватне сприймання учасників та умов інклюзивного освітнього середовища; повнота уявлення реалій та змісту інклюзивної діяльності; поінформованість щодо інклюзивно-освітньої термінології; системні знання із методології інклюзивної педагогіки; інформаційна мобільність у інклюзивній освіті; продуктивні інклюзивно-педагогічні уміння; здатність до забезпечення технологічності інклюзивного навчання; гуманність у способах вирішення педагогічних ситуацій [там само].

Схарактеризуємо зміст зазначених показників за перцептивно-інтелектуальним критерієм компетентнісного компонента готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивного класу.

Індивід як носій інформації володіє певним набором знань та понять. Розширення цього набору є процесом навчання. Показник обізнаності вчителя - володіння фаховою та освітньо-інклюзивною термінологією. Фаховий тезаурус – систематизований склад інформації у спеціальних категоріях і термінах. Термінологічний тезаурус - інструмент роботи з інформацією, який має основоположне значення для логічного осмислення теоретичного матеріалу, забезпечуючи системність знань з методології інклюзивної діяльності [там само, с. 23].

З цих позицій завданням вчителя початкових класів є упорядкування фрагментарних знань з теорії освітньої інклюзії; цілісне засвоєння знань для надання їм системності; структурна усвідомленість знань, що адекватна структурі об'єктивних елементів науково-педагогічної теорії інклюзії; наявність змістовно-логічних зв'язків між окремими фрагментами інклюзивних знань [там само].

Основні завдання формування системи знань майбутнього фахівця є такими: постійне оновлення знань та архівація другорядної інформації; оновлення критеріїв і принципів відбору знань; структурування знань на основі інтеграції навчальних дисциплін [14, с. 94].

Завдання вчителя початкових класів полягає у охопленні широких інформаційних потоків; адекватному сприйманні, збереженні, відтворенні та використанні потрібної інформації; перенесенні знання з одного інформаційного середовища в інше; адаптації та модернізації технології пошуку й оброблення інформації [там само].

Комплексність педагогічних умінь - це форма збереження та інтегративного застосування набутих теоретичних знань [5, с. 26].

Єдність педагогічних умінь - важливий показник практичної інклюзивної компетентності вчителя, який включає загально-, корекційно- та творчо-розвивальні педагогічні вміння [там само].

Професійна діяльність вчителя в інклюзивному середовищі має поліпредметний і багатогранний характер та вимагає єдності педагогічних умінь.

Високий рівень практичної інклюзивної компетентності залежить від сформованої здатності до технологізації професійної діяльності, передбачаючи володіння методиками та технологіями інклюзивної освіти [там само].

Технологічність інклюзивно-педагогічної діяльності та творча компетентність вчителя початкових класів є взаємопов'язаними поняттями. Творчий підхід до організації інклюзивного навчання робить його більш ефективним, результативним та доступним для всіх дітей [там само].

Творча компетентність учителя проявляється в творчій ініціативі, застосуванні оригінальних підходів до організації інклюзивної діяльності.

Вчитель в інклюзивному середовищі відіграє ключову роль у забезпеченні успішного навчання та розвитку дітей з особливими потребами. Він має володіти не лише глибокими знаннями та методикою, але й бути готовим до постійного самовдосконалення, творчого підходу до роботи та гуманного ставлення до своїх учнів. Він виконує численні навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання, працює в повсякчасно мінливих умовах, використовує неординарні підходи у процесі педагогічної взаємодії з особливими учнями. Тому серед важливих якостей вчителя називають: уважність до нових реалій (постійне оновлення знань про інклюзивну освіту); інноваційність як упровадження нових форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями в розвитку; гуманізм як здатність знаходити гуманні способи вирішення різних педагогічних ситуацій; самостійність (прагнення розібратися в усьому самостійно, без огляду на авторитети та чужі думки); критичне мислення (постійний сумнів у непохитності наукових істин та наявність настанови перевіряти все на практиці власним досвідом) [37].

**Саморегулятивному складнику готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі відповідає рефлексивно-оцінний критерій.**

Рефлексивно-оцінний критерій готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі характеризується такими показниками: адаптивна поведінка в інклюзивній діяльності, реактивність на стрес у умовах інклюзивного середовища, рішуче подолання труднощів; контрольовані дії в інклюзивному класі, адекватна оцінка дійсного та бажаного в інклюзивній роботі, самокоригування помилок у інклюзивній діяльності; траєкторія самоосвіти інклюзивного розвитку, творча самореалізація в інклюзивній роботі, перспективність професійного саморозвитку в інклюзії [22, с.28].

Схарактеризуємо рефлексивно-оцінний критерій саморегулятивного компонента готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в інклюзивнійї освіті за зазначеними показниками.

Адаптивність та стресостійкість є ключовими критеріями саморегулятивного компоненту готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Ці якості дозволяють йому успішно справлятися з викликами інклюзивного середовища та забезпечувати ефективне навчання та розвиток дітей з особливими потребами [там само].

Адаптивна поведінка в інклюзивній діяльності передбачає здатність пристосовуватися до невизначених умов інклюзивного середовища; психологічні та поведінкові самоперетворення; збереження гармонійних взаємин з учасниками інклюзивно-педагогічного процесу; руйнування динамічних стереотипів діяльності; формування нових переконань, знань, умінь, навичок, звичок [там само].

Системотвірний чинник розвитку адаптивності полягає у неузгодженості результатів інклюзивної діяльності з вимогами, переживання тривоги та стресу. Тому для вчителя є важливою стресостійкість як реактивність на стресові ситуації інклюзивної діяльності; здатність протистояти стресам, зберігаючи працездатність.

Тривожність - переживання особистості у формі напруження, стурбованості, нервозності, яка пов'язана з передчуттям небезпеки або невдачі, емоційна реакція на стресову ситуацію [там само, с. 29].

Ситуативна тривожність, рішучість та рефлексивність є ключовими якостями вчителя, який працює в інклюзивному середовищі. Ці якості дозволяють йому успішно справлятися з викликами інклюзивної освіти, забезпечувати ефективне навчання та розвиток дітей з особливими потребами [там само].

Ситуативна тривожність зумовлена об'єктивними умовами інклюзивної освіти, можливістю невдачі у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами. Роль тривожності при оптимальному рівні може бути корисною, адже сприяє концентрації енергії для досягнення мети, мотивує до подолання труднощів. Вчителю важливо бути рішучим, уміти самостійно та без зволікань приймати обґрунтовані рішення [52, с. 59].

Рефлексивно-оцінний вимір як важливий компонент готовності вчителя до інклюзивної освіти дозволяє вчителям аналізувати свою діяльність; виявляти помилки; вносити корективи; постійно вдосконалюватися [там само].

Рефлексія вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі грунтується на здатності до саморегуляції. Це процес усвідомлення вчителем своєї професійної діяльності, самоконтроль дій, свідоме планування, аналіз змін, регулювання дій, забезпечення відповідності результатів меті [22, с. 30].

Важливим також є самоконтроль, який спрямований на виявлення помилок, збір інформації про виконання запланованого, фіксування недоліків, оцінка прогалини між бажаним і дійсним [там само].

Самооцінка передбачає критичну позицію щодо інклюзивно-педагогічних інструментів; контекст цінностей інклюзивної освіти; позитивне або негативне ставлення до себе; спонукання до самокорекції.

Отже, рефлексивно-оцінний критерій дозволяє вчителям аналізувати свою діяльність; виявляти помилки; вносити корективи; постійно вдосконалюватися; забезпечувати ефективне навчання та розвиток дітей з особливими потребами.

Самокорекція є ключовою складовою рефлексії, яка дозволяє вчителям свідомо виправляти помилки, подолати труднощі у професійній діяльності та розв'язувати суперечності, такі як об'єктивність і суб'єктивність, неготовність до нестандартних дій та напруження [там само].

Прогнозування та самоосвіта вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі є важливими аспектами його готовності до роботи з учнями. Прогнозування допомагає вчителю передбачити результати своєї праці та створити бажаний образ професійного майбутнього. Прогнозування та самоосвіта дозволяють вчителям ставити перед собою амбітні цілі, розробляти плани дій для їх досягнення, постійно вчитися та розвиватися, забезпечуючи ефективне навчання та розвиток дітей з особливими потребами [49].

Творча самореалізація вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі полягає у здатності до універсального та соціально-позитивного перетворення дійсності та самого себе з метою реалізації ідеалу цілісної, вільної, усебічно й гармонійно розвиненої особистості. Основні показники цієї самореалізації включають прагнення до оригінальності, високий рівень знань, уміння аналізувати явища, стійкий інтерес до роботи та самостійність у діяльності. У підсумку, творча самореалізація є важливою складовою професійної компетентності вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі, дозволяючи йому успішно впоратися з викликами інклюзивної освіти та забезпечити якісну освіту для всіх учнів [там само].

Фаховий саморозвиток вчителя початкових класів в інклюзивному середовищі є необхідною умовою досягнення професіоналізму та важливим складником рефлексивного механізму підвищення ефективності трудової діяльності. Фаховий саморозвиток дозволяє вчителям постійно вчитися та розвиватися, оновлювати свої знання та навички, застосовувати нові методи та технології навчання, покращувати якість своєї роботи та забезпечувати ефективне навчання та розвиток дітей з особливими потребами [там само, с.31].

Відповідно до трьох критеріїв готовності вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному класі ми визначили три рівні досліджуваного феномена: **високий, середній та низький**. Схарактеризуємо їх.

**Учителі з високим рівнем** **готовності** мають чітке осмислення себе як суб'єкта інклюзивної діяльності; адекватне сприйняття учасників та умов інклюзивного освітнього середовища; повне уявлення про реалії та зміст інклюзивної діяльності; володіють інклюзивно-освітньою термінологією; їх знання з методології інклюзивної педагогіки системні; вони інформаційно мобільні в сфері інклюзивної освіти; мають продуктивні інклюзивно-педагогічні уміння; здатні забезпечувати технологічність інклюзивного навчання; виявляють гуманність у способах вирішення педагогічних ситуацій; адаптивну поведінку в інклюзивній діяльності; контрольовані дії в інклюзивному класі; вони мають адекватну оцінку дійсного та бажаного в інклюзивній роботі; здатні до самокоригування помилок у інклюзивній діяльності; мають визначену траєкторію самоосвіти інклюзивного розвитку; спостерігається усебічна творча самореалізація в інклюзивній роботі. Педагоги мають чіткі перспективи професійного саморозвитку в інклюзії; вибір інклюзивно-педагогічної діяльності у них свідомий; мають прагнення відповідати образу фахівця з інклюзії; вони віддані ідеалам інклюзивної освіти; мають стійку мотивацію до роботи в інклюзивному середовищі; глибоко приймають цінності інклюзивної освіти; спостерігається професійна спрямованість на інклюзію; толерантно ставляться до всіх учасників інклюзивного процесу; поважають дітей з особливими освітніми потребами; мають високий рівень відповідальності за результати інклюзивної діяльності [22, с. 144].

**Учителі з середнім рівнем** **готовності**  взагальному розуміють себе як учасники інклюзивної діяльності; спостерігається в цілому сприйняття учасників та умов інклюзивного освітнього середовища; є певні уявлення про основні реалії та зміст інклюзивної діяльності; мають несистемні знання базових інклюзивно-освітніх термінів; володіють основними знаннями з методології інклюзивної педагогіки; уміють ситуативно використовувати деякі інклюзивно-педагогічні методи; мають прагнення до забезпечення доступності навчання для всіх учнів; у діяльності переважають гуманні підходи до дітей. Загалом адаптивна поведінка в інклюзивній діяльності; дії в інклюзивному класі переважно контрольовані; відрізняються прагненням до адекватної оцінки дійсного та бажаного в інклюзивній роботі; здатні до часткового самокоригування помилок у інклюзивній діяльності; у них нечітко визначена траєкторія самоосвіти інклюзивного розвитку; творча самореалізація в інклюзивній роботі обмежена; є потенціал для професійного саморозвитку в інклюзії; погоджуються без ентузіазму працювати в інклюзивному класі; переважно хочуть відповідати образу фахівця з інклюзії; визнають важливість інклюзивної освіти; мотивація до роботи в інклюзивному середовищі залежить від зовнішніх факторів; ставлення до цінностей інклюзивної освіти у них позитивне; формується професійна спрямованість на інклюзію; спостерігається переважно прагнення до толерантного ставлення; позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та відповідальність за результати інклюзивної діяльності [там само].

**Низький рівень готовності** **до роботи в інклюзивному класі** мають ті учителі, у яких нечітке уявлення про себе в інклюзивній діяльності; недостатнє сприйняття учасників та умов інклюзивного освітнього середовища; обмежене уявлення про реалії та зміст інклюзивної діяльності; незнання інклюзивно-освітньої термінології; фрагментарні знання з методології інклюзивної педагогіки; відсутність чітко сформованих інклюзивно-педагогічних умінь; неготовність до забезпечення технологічності інклюзивного навчання; можливі негуманні прояви у поведінці; в інклюзивній діяльності їх поведінка є неадаптивною; дії в інклюзивному класі неконтрольовані; мають неадекватну оцінку дійсного та бажаного в інклюзивній роботі; нездатні до самокоригування помилок у інклюзивній діяльності; у них відсутня чітка траєкторія самоосвіти інклюзивного розвитку та творча самореалізація в інклюзивній роботі; у педагогів цього рівня спостерігається відсутність особистого вибору або негативне ставлення до роботи в інклюзивному класі; відсутність прагнення відповідати образу фахівця з інклюзії; байдуже ставлення до інклюзивної освіти; відсутність мотивації до роботи в інклюзивному середовищі; нерозуміння або неспівпадання з цінностями інклюзивної освіти; відсутність професійної спрямованості на інклюзію; нетолерантне ставлення до учасників інклюзивного процесу; можлива негативна реакція на дітей з особливими освітніми потребами; низький рівень відповідальності або її повна відсутність щодо результатів інклюзивної діяльності [там само].

Отже, ми схарактеризували мотиваційно-ціннісний, перцептивно-інтелектуальний та рефлексивно-оцінний критерії та показники готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, які є підгрунтям психолого-педагогічної діагностики рівнів її сформованості у студентів ЗВО.

**Висновки до розділу ІІ**

Спираючись на структуру готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі (місіонерський, компетентнісний, саморегулятивний компоненти), ми визначили перцептивно-інтелектуальний, рефлексивно-оцінний та мотиваційно-ціннісний критерії та показники досліджуваного явища.

**Перцептивно-інтелектуальний критерій** має такі показники: чіткість осмислення себе суб’єктом інклюзивної діяльності; адекватне сприймання учасників та умов інклюзивного освітнього середовища; повнота уявлення реалій та змісту інклюзивної діяльності; поінформованість щодо інклюзивно-освітньої термінології; системні знання із методології інклюзивної педагогіки; інформаційна мобільність у інклюзивній освіті; продуктивні інклюзивно-педагогічні уміння; здатність до забезпечення технологічності інклюзивного навчання; гуманність у способах вирішення педагогічних ситуацій.

**Рефлексивно-оцінний критерій** готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі характеризується такими показниками: адаптивною поведінкою в інклюзивній діяльності, реактивністю на стрес в умовах інклюзивного середовища, рішучим подоланням труднощів; контрольованими діями в інклюзивному класі, адекватною оцінкою дійсного та бажаного в інклюзивній роботі, самокоригуванням помилок у інклюзивній діяльності; траєкторією самоосвіти інклюзивного розвитку, усеохоплюючою творчою самореалізацією в інклюзивній роботі, перспективністю професійного саморозвитку в інклюзії.

**Мотиваційно-ціннісний критерій** акумулює такі показники: доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності; ототожнення з еталоном фахівця з інклюзії; самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб’єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності.

З урахуванням перцептивно-інтелектуального, рефлексивно-оцінного та мотиваційно-ціннісного критеріїв готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі ми виокремили 3 рівні досліджуваного феномена: високий, середній та низький.

**РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

**3.1. Дослідження стану сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі**

Вивчення готовності випускників ЗВО до роботи в інклюзивному класі є важливим для забезпечення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами; підвищення рівня професійної компетентності вчителів початкової школи; розвитку інклюзивної освіти в Україні.

У рамках дослідження, що ґрунтується на теоретичних джерелах, вивченні та аналізі практики, виникла потреба у вивченні стану готовності випускників закладів вищої освіти освітнього рівня бакалавр спеціальності «Початкова освіта» до роботи в інклюзивному класі.

Для вивчення даного питання було проведено експериментальне дослідження, яке складалося з двох етапів: констатувальний та формувальний етапи.

Мета констатувального етапу: визначити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Методи: аналіз документів (навчальні плани, програми); анкетування студентів; спостереження за навчальними заняттями.

Мета формувального етапу: проаналізувати зміст освітньої програми 013 Початкова освіта Ніжинського державного універистету імені Миколи Гоголя; перевірити ефективність розробленої програми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі.

Методи: реалізація розробленої програми підготовки; повторне проведення діагностики рівня готовності студентів; аналіз результатів діагностики.

Експериментальне вивчення ґрунтувалося на основних теоретичних положеннях, обґрунтованих у першому розділі дослідження. Ці положення охоплювали такі аспекти: поняття інклюзивної освіти, принципи інклюзивної освіти; специфіка роботи вчителя початкової школи в інклюзивному класі; вимоги до готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі.

Очікувані результати:

1. Визначити рівень готовності випускників ЗВО до роботи в інклюзивному класі на констатувальному етапі дослідження.
2. Перевірити ефективність розробленої програми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі на формувальному етапі дослідження.

Для проведення експерименту було обрано Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Респондентами стали здобувачі першого (бакалаврського) рівня денної й заочної форм навчання (2-4 курси) спеціальності «Початкова освіта». Загальна кількість опитаних становила 46 осіб, які були розподілені на констатувальному і на формувальному етапах дослідження на дві групи: контрольна група - 23 особи, експериментальна група - 23 особи.

З метою діагностики готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі ми дібрали такий інструментарій:

1. Показники «чіткість осмислення себе суб’єктом інклюзивної діяльності; адекватне сприймання учасників та умов інклюзивного освітнього середовища; повнота уявлення реалій та змісту інклюзивної діяльності; поінформованість щодо інклюзивно-освітньої термінології; системні знання із методології інклюзивної педагогіки; інформаційна мобільність у інклюзивній освіті; продуктивні інклюзивно-педагогічні уміння; здатність до забезпечення технологічності інклюзивного навчання; гуманність у способах вирішення педагогічних ситуацій» перцептивно-інтелектуального критерію - тест для визначення чіткості усвідомлення майбутніми учителями суб’єктів інклюзивної діяльності; тест для визначення адекватності сприймання вчителями початкової школи умов та учасників освітньої інклюзії; анкета для діагностики глибини осмислення майбутніми вчителями початкової школи реалій та змісту інклюзивної діяльності (додаток А).
2. Показники «доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності; ототожнення з еталоном фахівця з інклюзії; самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб’єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію - тест для діагностування оптимальності вибору майбутнім учителем початкової школи інклюзивно-педагогічного фаху; анкета для самооцінки адекватності ототожнення майбутніх вчителів початкової школи з еталоном фахівця з інклюзії (модифікована методика В. Білан); тест для визначення рівня самовідданості служіння майбутніх вчителів початкової школи ідеалам інклюзивної освіти (модифікована методика В. Білан); тест для самооцінки стійкості мотивації до інклюзивної діяльності (Додаток Б).
3. Показники «адаптивна поведінка в інклюзивній діяльності, реактивність на стрес в умовах інклюзивного середовища, рішуче подолання труднощів; контрольовані дії в інклюзивному класі, адекватна оцінка дійсного та бажаного в інклюзивній роботі, самокоригування помилок у інклюзивній діяльності; траєкторія самоосвіти інклюзивного розвитку, творча самореалізація в інклюзивній роботі, перспективність професійного саморозвитку в інклюзії» рефлексивно-оцінного критерію - анкета на визначення рівня адаптивності учителя у інклюзивній діяльності; тест для самооцінки здобувачами реактивності на типові стресові ситуації в майбутній діяльності в інклюзивному класі; тест для самооцінки здобувачами рішучості у подоланні труднощів майбутньої інклюзивної діяльності (додаток В).

Показник «чіткість усвідомлення майбутніми учителями суб’єктів інклюзивної діяльності» перцептивно-інтелектуального критерію ми діагностували за допомогою одноіменного тесту (Додаток А).

Студенти відповідали на 10 запитань щодо того, наскільки чітко вони усвідомлювали себе суб’єктом інклюзивної роботи, оцінюючи свою відповідь у балах від 0 до 3.

У результаті ми установили: високий рівень досліджуваної якості за показником показали 17,3% осіб КГ та 16,8% ЕГ; середній рівень зафіксовано у 43,7% студентів КГ та 44,6% ЕГ; низький – у 39% КГ та 38,6% ЕГ.

Показник адекватності сприймання вчителями початкової школи умов та учасників освітньої інклюзії перцептивно-інтелектуального критерію ми перевіряли за допомогою тесту (Додаток А).

Здобувачі ставили напроти номерів у 10 твердженнях знаки «+» та «–» у випадку згоди чи заперечення. Обробка результатів здійсювалась згідно з ключем.

Аналіз даних дав змогу установити: високий рівень адекватності сприймання вчителями початкової школи умов та учасників освітньої інклюзії за показником виявлено у 18,9% здобувачів КГ та 19,2% ЕГ; середній рівень показали 42,7 % опитаних КГ та 43 % ЕГ; низький – 38,4 % КГ та 37,8% ЕГ.

З метою діагностування глибини осмислення майбутнім учителем початкових класів змісту й реалій інклюзивної діяльності за перцептивно-інтелектуальним критерієм ми використали анкету (додаток А).

Анкета містила 12 незавершених тверджень, які потрібно було розширити здобувачам. Оцінку результатів здійснювали з урахуванням спеціально розробленої шкали: низький рівень визначено у тих, хто надав від 1 до 4 правильних відповідей на запитання; середній рівень мали ті, хто надав від 5 до 8 правильних відповідей; від 9 до 12 правильних відповідей – високий рівень.

У результаті аналізу даних нами з'ясовано: високий рівень продемонстрували 17,7% студентів КГ та 18,6% ЕГ; середній рівень констатовано у 43,1 % респондентів КГ та 42,4 % ЕГ; низький – 39,2% КГ та 39% ЕГ.

Узагальнений рівень готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі за перцептивно-інтелектуальним критерієм ми вираховували як середнє арифметичне за результатами трьох вищевказаних методик. У підсумку було отримано такі дані: високий рівень досліджуваного феномена репрезентовано у 17,9% здобувачів КГ та 18,5% ЕГ; середній рівень - у 43,5% студентів КГ та 43,7 % ЕГ; низький рівень - у 38,6% КГ та 37,8 % ЕГ.

Показник «доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою тесту для діагностування оптимальності вибору майбутнім учителем початкової школи інклюзивно-педагогічного фаху. (Додаток Б).

Тест складався з 15 питань. Напроти кожного з наведених тверджень майбутні учителі повинні були поставити від 0 до 3 балів за визначеною шкалою: 0 – зовсім не враховано; 2 – частково ураховано; 3 – повністю ураховано.

Якщо студент набирав від 0 до 15 балів, то доцільність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності була сумнівною (низький рівень); з 15 до 30 – вмотивованою (середній рівень); від 30 до 45 – переконливою (високий рівень).

У результаті анілізу відповідей на питання анкети респондентами установлено: високий рівень за показником «доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності» за мотиваційно-ціннісним критерієм продемонстрували 16 % КГ та 17,5 % ЕГ; середній рівень виявлено у 41,3% КГ та 41,5% ЕГ; низький – у 42,7 % КГ та 41% ЕГ.

Показник «самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб’єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою анкети для самооцінки адекватності ототожнення майбутнього вчителя з еталоном спеціаліста з інклюзії (модифікована методика В. Білан) [20]). (Додаток Б).

Анкета потребувала від здобувачів відповідей на три запитання:

1. Якого вчителя початкової школи потрібно вважати еталоном спеціаліста у інклюзивній освіті ? Укажіть мінімум три головних його професійно-особистісних рис.

2. Чи вважаєте ви себе відповідником взірця фахівця інклюзивної освіти у початкових класах? Якщо ні, то зазначте, чому Ви не відповідаєте еталону.

3. Що варто зробити для того, щоб досягти ідеального образу спеціаліста у інклюзивній освіті в початковій школі?

При цьому було враховано такі показники у розподілі майбутніх учителів за рівнями самооцінки адекватності ототожнення себе з взірцем спеціаліста у інклюзивній освіті у початкових класах:

- за показником «адекватність визначення рис еталону»: 1 бал отримували ті, хто називав три та більше характерних ознак (високий рівень); 2 бали отримували ті, хто називав 2 суттєві ознаки (середній рівень); 3 бали - ті, хто називав лише одну істотну ознаку (низький рівень);

- за показником «адекватність встановлення відмінностей власного «Я» від взірця: 1 бал отримували ті, хто представляв розлогу характеристику (високий рівень); 2 бали отримували ті, хто вказував на дві відмінності (середній рівень); 3 бали - ті, хто зазначав лише одну (низький рівень);

- за показником «адекватність завдань саморозвитку» 1 бал отримували ті, хто представив чітку програму (високий рівень); 2 бали отримували ті, хто визначив лише окремі напрями (середній рівень); 3 бали - ті, хто не дав чіткої відповіді (низький рівень).

У результаті відповідей на питання методики здобувачів ми диференціювали так: високий рівень за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено у 17,2 опитаних % КГ та 16,8 % ЕГ; середній рівень зафіксовано у 44,7% здобувачів КГ та 45,2 % ЕГ; низький – у 38,1% респондентів КГ та 38% ЕГ.

Показник «самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб’єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою модифікованої методики В. Білан (Додаток Б). Даний тест містив 10 запитань з варіантами відповідей.

Інтерпретація результатів здійснювалась згідно з результатами кількості відповідей на запитання за певним ключем.

Рутинне служіння (низький рівень) ідеалам інклюзивної освіти визначено у 17,9% осіб КГ та 18,4% ЕГ; прагматичне (середній рівень) установлено у 45,1% опитаних КГ та 44,9 % ЕГ; самовіддане (високий рівень) - у 37% КГ та 36,7 % ЕГ.

Показник «стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб’єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою методики для самооцінки стійкості мотивації майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному класі. Студенти обирали певний бал міри стійкості від 1 до 3 кожного з проявів їхньої мотивації до інклюзивної діяльності.

Кількість балів, які набирали студенти, сумували та ділили їх на максимально можливу - 45. Якщо коефіцієнт здобувача був від 0,33 до 0,55, то його мотивація до інклюзивної роботи була нестійкою, що свідчило, що його вибір фаху був випадковим (низький рівень); якщо коефіцієнт коливався від 0,56 до 0,77, то мотивація до діяльності в сфері інклюзії була майже стійкою (середній рівень), що свідчило про доцільність обраного фаху учителя; у випадку коливання коефіцієнта у межах від 0,78 до 1,0, це свідчило про дуже стійку мотивацію до інклюзивної діяльності (високий рівень).

У результаті ми установили: високий рівень стійкості мотивації до діяльності в інклюзивному середовищі констатовано у 19,1% осіб КГ та 18,8% ЕГ; середній рівень - у 46,7% респондентів КГ та 47,5 % ЕГ; низький рівень - у 34,2% КГ та 33,7% ЕГ.

Готовність вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі за мотиваційно-ціннісним критерієм ми вираховували як середнє арифметичне за даними усіх методик. У результаті отримали такі дані: високий рівень досліджуваного феномена зафіксовано у 17,8 % здобувачів КГ та 18,1 % ЕГ; середній рівень - у 44,7% опитаних КГ та 45,1 % ЕГ; низький рівень - у 37,5% КГ та 36,8 % ЕГ.

Анкета на визначення рівня адаптивності учителя у інклюзивній діяльності дала змогу нам установити в здобувачів за рефлексивно-оцінним критерієм рівень адаптивності педагога в інклюзивній діяльності (додаток В).

У анкеті було 15 запитань з варіантами відповідей, які оцінюввали за певним ключем. У результаті ми установили такі дані: високий рівень досліджуваної якості показали 18,3 % студентів КГ та 19,1% ЕГ; середній рівень – 42,6 % здобувачів КГ та 43,8% ЕГ; низький рівень – 39,1 % КГ та 37,1 % ЕГ.

Щоб визначити рівень самооцінки здобувачами реактивності на типові стресові ситуації в майбутній діяльності в інклюзивному класі, ми запропонували тест. (Додаток В).

Студенти оцінювали власну міру реактивності на евстрес, стрес, дистрес, відповідаючи на кожне із 30 питань тесту, оціюючи це відповідним балом від 1 до 3. Результати тесту підраховували за кількістю фактично набраних балів та ділили їх на 90 - максимально можливу кількість балів. Відповідно до отриманого коефіцієнту здобувачам присвоювали рівні реактивності на типові стресові ситуації під час майбутньої інклюзивній діяльності так: від 0,33 до 0,55 – низький рівень; від 0,56 до 0,77 –середній; від 0,78 до 1,0 – високий.

Аналіз даних за результатами тесту дав змогу з'ясувати: високий рівень досліджуваного феномену констатовано у 18,6% здобувачів КГ та 19,3% ЕГ; середній рівень - у 44,3% опитаних КГ та 43,8% ЕГ; низький рівень - у 37,1% КГ та 36,9% ЕГ.

Діагностування самооцінки студентів щодо рішучості у подоланні труднощів майбутньої інклюзивної діяльності за рефлексивно-оцінним критерієм здійснювалося за допомогою відповідного тесту (додаток В).

Майбутнім учителям потрібно було уявити реальну проблему, з якою вони стикаються у майбутній професійній діяльності в інклюзивному класі та обрати шляхи її вирішення із запропонованих, позначивши її певним балом.

У результаті ми отримали такі дані: за рефлексивно-оцінним критерієм у 19,4% респондентів КГ та 18,9% ЕГ виявлено високий рівень рішучості у подоланні труднощів майбутньої інклюзивної діяльності; у 45,1% студентів КГ та 44,6% ЕГ - середній рівень; у решти - (35,5% КГ та 36,5% ЕГ) - низький рівень.

Узагальнений рівень готовності учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі за критерієм було вирахувано як середнє арифметичне за результатами 3 методик. У результаті ми отримали такі дані: високий рівень досліджуваної якості продемонстрували 18,8% здобувачів КГ та 19 % ЕГ; середній рівень - 44,7 % КГ та 44,1% ЕГ; низький рівень - 36,5% КГ та 36,9% ЕГ.

Узагальнені дані рівнів сформованості рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі за кожним критерієм на констатувальному експерименті подано на таблиці 3.1.

**Таблиця 3.1.**

**Сформованість рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі за кожним критерієм на констатувальному експерименті (у %)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні** | **Групи** | **Критерії** | | | **Х** |
| **К1** | **К2** | **К3** |  |
| **Високий** | **КГ** | 17,9 | 17,8 | 18,8 | **18,1** |
| **ЕГ** | 18,5 | 18,1 | 19 | **18,5** |
| **Середній** | **КГ** | 43,5 | 44,7 | 44,7 | **44,3** |
| **ЕГ** | 43,7 | 45,1 | 44,1 | **44,3** |
| **Низький** | **КГ** | 38,6 | 37,5 | 36,5 | **37,5** |
| **ЕГ** | 37,8 | 36,8 | 36,9 | **37,2** |

Умовні позначення:

К 1 – перцептивно-інтелектуальний критерій;

К 2 – мотиваційно-ціннісний критерій;

К 3 – рефлексивно-оцінний критерій;

χ – середнє арифметичне.

З таблиці можна зробити висновок: більшість студентів (44,3% осіб у ЕГ та 44.3% у КГ) продемонструвала середній рівень сформованості готовності до роботи в інклюзивному класі; з низьким рівнем виявлено 37,2% осіб у ЕГ та 37,5% у КГ; з високим рівнем виявлено лише 18,5% у ЕГ та 18,1% у КГ.

Отже, дані засвідчують недостатню роботу у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі, що доводить потребу розробки експериментальної методики.

Аналіз результатів вивчення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі на констатувальному етапі експерименту уможливив такі узагальнення:

* студенти загалом розуміють необхідність інклюзивної освіти та демонструють готовність організувати корекційно-педагогічну діяльність в інклюзивній освіті з урахуванням особистісно-орієнтованого та індивідуально-диференційованого підходів до дітей з обмеженими можливостями;
* значна частина здобувачів (37,2% у ЕГ та 37,5% у КГ) не готові до використання методів, прийомів та способів організації навчальної діяльності звичайних дітей та дітей з ОМ; забезпечувати умови для інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями та їх здоровими однолітками; оцінювати динаміку особистісного, психічного та фізичного розвитку дітей з ОМ; не поінформовані про інклюзивну освіту; не готові забезпечувати дітей засобами навчання; розвивати функціональну грамотність та здійснювати навчально-методичний супровід інклюзивного навчання.

Основною причиною такого стану вважаємо недостатню підготовку щодо формування у студентів ЗВО готовності до роботи в інклюзивному класі. Означене дозволило розробити концепцію, окреслити специфіку системи підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі, про що йтиметься у наступному параграфі нашої роботи.

* 1. **Реалізація методики формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі**

У сучасному світі традиційний підхід до підготовки педагогів не відповідає вимогам інклюзивної освіти. Тому виникає гостра потреба у впровадженні інноваційних методів з урахуванням можливостей та технологій [81, с. 360].

Існуючі системи підготовки не можуть забезпечити майбутніх педагогів усіма необхідними компетенціями, а саме: відповідальність за учнів та їхнє навчання, адже вчителі мають бути не лише викладачами, але й фасилітаторами навчального процесу, які допомагають кожному школяреві розкрити свій потенціал; глибоке знання предмету та вміння його викладати - основа для ефективного навчання, адже вчитель має володіти не лише теоретичними знаннями, але й методикою викладання та вмінням адаптувати її до потреб учнів з різними особливостями; навички менеджменту та наставництва, адже вчителі повинні вміти організовувати навчальний процес, створювати сприятливе середовище для навчання, надавати учням підтримку та консультації; готовність до постійного самовдосконалення, оскільки освітні технології та методики постійно розвиваються, тому вчителі мають бути готовими до оновлення своїх знань та навичок протягом життя; активна участь в освітній громаді, адже співпраця з колегами, батьками та іншими зацікавленими сторонами є важливою складовою професійного розвитку вчителів [18, с. 28].

Для того, щоб забезпечити майбутніх педагогів усіма необхідними компетенціями, система підготовки повинна бути модернізована з урахуванням наступних аспектів:

1. Створення баз практики з відповідним матеріально-технічним та методичним обладнанням, що дозволить студентам отримати практичний досвід роботи з учнями з особливими потребами.
2. Організація ефективної навчально-методичної роботи, що передбачає використання інноваційних методів навчання, залучення до роботи фахівців-практиків, проведення майстер-класів та тренінгів.
3. До роботи з підготовки педагогів мають бути залучені фахівці з різних галузей, таких як інклюзивна освіта, дефектологія, психологія.
4. Упровадження інноваційних підходів до підготовки педагогів дозволить створити нове покоління фахівців, які будуть готові до роботи в умовах інклюзивної освіти та зможуть забезпечити якісну освіту для всіх дітей [15, с. 82].

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми засвідчив потребу в розробці та реалізації методики формування у майбутніх класоводів готовності до організації освітнього процесу в інклюзивному класі. У основу цієї методики ми поклали теоретичні концепції, які були обґрунтовані у першому розділі. Тому для виконання завдань дослідження методику ми розглядаємо сукупністю ідей, принципів, поглядів, які дають цілісне уявлення щодо явища, яке визначає організацію практичної діяльності [81, с. 363].

Формування готовності майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі ми розуміємо як організовану спеціальну підготовку в межах цілісного освітнього процесу, яка спрямована на опанування та перетворення компетентнісного, саморегулятивного та місіонерського компонентів готовності до роботи в умовах інклюзивного класу в стале особистісне новоутворення [там само].

Концепція формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до роботи в інклюзивному середовищі ґрунтувалася на розумінні, що:

- готовність до професійної діяльності є інтегративним утворенням особистості, сукупністю, взаємодією та взаємопроникненням трьох складників: компетентнісного, саморегулятивного та місіонерського, які характеризуються здатністю до вирішення професійних завдань в умовах інклюзії [22];

- професійна компетентність є інтегральною характеристикою, що полягає у здатності фахівця до вирішення професійних проблем і типових професійних завдань, які з'являються в реальних педагогічних ситуаціях, із застосуванням цінностей та схильностей, знань, професійного життєвого досвіду [25, c.8];

- готовність та компетентність взаємопов’язані: готовність є початковим рівнем професійної компетентності у процесі її формування та становлення, а компетентність стає готовністю до успішної діяльності [81, с.365].

Вивчення освітніх складників сприяє формуванню у студентів бакалаврського рівня лише окремих компетентностей у розв’язанні професійних завдань учителя, який збирається працювати в інклюзивному класі (скажімо, пошук навчальних матеріалів для роботи з учнями з ООП тощо). Тому з'являється потреба у цілеспрямованій роботі в формуванні у майбутніх учителів початкових кдасів готовності до роботи у інклюзивному середовищі початкової школи [там само, с. 321].

Концепція формування готовності майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному класі є цілеспрямованим поетапним процесом. С.Чупахіна зазначає, що система підготовки здобувачів у ЗВО має орієнтуватися на використання різноманітних інтерактивних форм підготовки, які дадуть змогу підвищити рівні готовності майбутніх учителів до навчання та взаємодії з усіма суб'єктами інклюзивного середовища закладу освіти з урахуванням перцептивно-інтелектуального, мотиваційно-ціннісного та рефлексивно-оцінного критеріїв [81, с. 326; 22, с. 213].

Методика формування готовності майбутнього учителя початкових класів до організації інклюзивного навчання молодших школярів передбачає такі етапи: **діяльнісний (формування знань та умінь педагогічної роботи в умовах інклюзії); практичний (засвоєння певних умінь, педагогічна практика) та мотиваційний (ефективна система мотивації до роботи в інклюзивному класі)** **[там само].**

У закладах освіти значущою стає реалізація освітньої програми «Початкова освіта», складники якої спрямовані на підготовку високо кваліфікованого спеціаліста – учителя для інклюзивного освітнього середовища в умовах НУШ, який здатний упроваджувати інновації та працювати з дітьми з ООП [81, с. 332].

Аналіз складників освітньої програми спеціальності 013 «Початкова освіта» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя засвідчив, що підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі відображена недостатньо.

У нашій роботі виокремимо такі напрямки з формування готовності до роботи інклюзивному середовищі у майбутніх учителів початкової школи:

1. Теоретичний аспект підготовки: опанування навчальних курсів згідно з ОП «Початкова освіта», водночас презметів вільного вибору здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти, які представлено в навчальному плані.

2. Практичний аспект підготовки: залучення студентів-бакалаврів до практичної діяльності щодо роботи в інклюзивному класі з учнями з ООП.

Схарактеризуємо зміст кожного напрямку.

Аналіз освітньої програми 013 Початкова освіта за рівнем бакалавр дав змогу дійти висновку, що компетентність майбутнього учителя забезпечується під час опанування усіх освітніх компонентів у процесі аудиторних занять та самостійної роботи.

Фахові компетентності випускників уможливлюють комплексне здійснення педагогічної, управлінської, моніторингової діяльності вчителя інклюзивного навчання у початковій школі у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Теоретичний аспект підготовки полягає у вивченні навчальних предметів з урахуванням освітньої програми «Початкова освіта», водночас курсів вільного вибору здобувача ЗВО, які передбачені навчальним планом. Упродовж навчання студенти вивчають такі предмети фахової підготовки: «Психологія», «Вступ до спеціальності», «Теорія та методика навчання технологічної освітньої галузі», «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі», «Теорія та методика навчання мовно-літературної освітньої галузі», «Основи математики з методикою навчання математичної освітньої галузі», «Теорія та методика навчання інформативної освітньої галузі», «Теорія та методика навчання фізкультурної освітньої галузі», «Теорія та методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі», «Теорія та методика навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі», «Основи педагогічних досліджень», «Діяльнісний підхід у початковій школі: наскрізний вимір», «Методика навчання інтегрованого курсу ЯДС у початковій школі», «Методика організації виховного процесу в початковій школі», «Теорія виховання в початковій школі», «Освітні тренди», «Теорія та методика організації театральної діяльності в початковій школі», «Теорія початкової освіти», «Основи природознавства з методикою навчання природничої освітньої галузі», «Демократичні аспекти організації освітнього процесу в початковій школі», «Актуальні проблеми організації НУШ», «Основи медіаосвіти в початковій школі», «Основи інклюзивної педагогіки в початковій школі».

Аналіз змістового наповнення вищезазначених дисциплін дав змогу дійти висновку про те, що лише декілька предметів системно спрямовані на формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі: «Основи інклюзивної педагогіки в початковій школі», «Методика організації виховного процесу в початковій школі». Решта предметів ознайомлюють здобувачів ЗВО з основами роботи в інклюзивному класі побіжно.

Вироблення важливих складових готовності до роботи в інклюзивному класі під час професійної підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти проходить у вирішенні типових професійних завдань та включення в освітній процес засобів опанування змісту дисциплін професійної підготовки. Вагомими у підготовці майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі є також і спецкурси, які передбачають засвоєння специфіки дітей з ООП різних категорій.

Процес навчання здобувачів бакалаврського рівня передбачає об’єднання теоретичної і практичної підготовки, студенти засвоюють методологічні концепти, науково обґрунтовані психолого-педагогічні та предметні сегменти професійної діяльності; здатність до критичної оцінки сучасного стану початкової освіти та реалізації ефективних способів взаємодії усіх суб'єктів освітнього інклюзивного процесу у початковій школі [81, с.331].

Різні види практик у професійній підготовці майбутніх вчителів є вагомими, оскільки спрямовані на адаптацію до освітнього середовища, апробацію засвоєних методик та технологій, включення студентів до професійної діяльності [там само].

Практична підготовка здобувачів-бакалаврів ОП 013 «Початкова освіта» складається з 36 кредитів і передбачає пропедевтичну, виховну та виробничу практику: пропедевтична практика на першому курсі (другий семестр –3 кредити); на другому курсі - у 3 та 4 семестрах по 3 кредити; виховна практика на другому курсі у 4 семестрі – 3 кредити, на третьому курсі у 5 та 6 семестрі по 3 кредити; у 7 семестрі – 4 кредити; виробнича у 8 семестрі – 12 кредитів. Практика спрямована на підвищення рівня формування умінь організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням компетентнісного, особистісно зорієнтованого, розвивального та синергетичного підходів, також на ознайомлення зі специфікою інклюзивної й суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

Окрім того під час підготовки вчителів початкових класів передбачена розробка та застосування власних освітніх ресурсів для навчання та розвитку дітей з обмеженими можливостями під час самостійної роботи, педагогічної практики, підготовки курсових та випускних кваліфікаційних робіт.

Проте аналіз практичної складової дав змогу установити, що процес опанування здобувачами усіх видів освітньої діяльності класовода, учителя та асистента учителя в інклюзивному класі, учасника групи психолого-педагогічного супроводу особистості з ООП у програмах практики недостатньо передбачає питання щодо роботи з учнями з ООП. Тому ми вважаємо, що варто підсилити цю складову, запропонувати засвоєння різноманітних освітніх складових, організувати систематичніше дослідницьку роботу з цієї проблеми з використанням проєктів, курсових та випускних кваліфікаційних робіт.

За умови обґрунтованої взаємодії здобувачів з компонентами освітнього процесу розроблена нами методика була спрямована на проєктування майбутньої предметно-практичної професійної діяльності учителя як організатора початкової інклюзивної освіти [81, с.361].

Наша методика формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі ґрунтувалася на компетентнісному підході, який передбачав формування у майбутніх педагогів сукупності ключових компетенцій, необхідних для ефективної роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ООП).

**Діяльнісний етап методики формування готовності майбутнього учителя початкових класів до організації інклюзивного навчання молодших школярів було спрямовано на формування знань та умінь педагогічної роботи в умовах інклюзії.**

Цей процес був реалізований за допомогою різних методів та форм роботи. Формувало готовність майбутніх вчителів початкових класів до організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі вивчення курсу «Основи інклюзивної педагогіки в початковій школі», спеціальної педагогіки та психології, методики роботи з дітьми з ООП. Під час теоретичної підготовки студенти вивчали вибірковий курс «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненням процесів розвитку й соціалізації», який ми розробили, що формував готовність майбутніх вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному класі.

Корисним було також ознайомлення з нормативно-правовою базою інклюзивної освіти в Україні під час опанування курсів «Демократичні аспекти організації освітнього процесу в початковій школі», «Актуальні проблеми організації НУШ», «Основи інклюзивної педагогіки в початковій школі».

Під час засвоєння курсу «Основи інклюзивної педагогіки в початковій школі» відвідування лекцій, семінарів та майстер-класів з інклюзивної освіти стало чудовим способом для майбутніх вчителів початкової школи отримати теоретичні знання про принципи інклюзивної освіти, особливості дітей з ООП, методи роботи з ними; розвинути практичні навички, необхідні для організації освітнього процесу в інклюзивному класі; ознайомитися з досвідом роботи інших вчителів та фахівців у цій сфері; поспілкуватися з однодумцями та поділитися власним досвідом; отримати відповіді на свої запитання.

Зокрема студенти прослухали такі онлайн-вебінари з інклюзивної освіти: Ж. Домбровської, фахівця (консультанта) вчителя-реабілітолога Горохівської міської ради Волинської області з теми «Формування рухових компетентностей у дітей із розладами аутистичного спектру»; Л.Салецької, соціального вихователя по роботі з дітьми з інвалідністю в ДРУЦКРДІ «Промінь» з теми «Використання методу глобального читання у формуванні навичок комунікації та мовлення у дітей із ООП»; Т. Цюрмастої, вчителя-дефектолога (тифлопедагога) вищої кваліфікаційної категорії, методиста Комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради», з теми «Як цікаво провести заняття з розвитку зв'язного мовлення у дітей із ООП». Студенти опанували онлайн-курси та вебінари з інклюзивної освіти, які проходили дистанційно на таких сайтах: Інклюзивно-освітній ресурсний центр: <https://www.ircenter.gov.ua/>; Український інститут спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти: <https://ispukr.org.ua/>; Академія інклюзивної освіти: <https://www.hi.org/en/inclusive-education>; Портал «Інклюзивна освіта»: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.

Задля формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі у межах спецкурсу «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненням процесів розвитку й соціалізації» ефективно проводилися в ЕГ майстер-класи. Тематика майстер-класів була різноманітною і охоплювала такі аспекти інклюзивної освіти: «Особливості дітей з ООП та їхні освітні потреби», «Методи та прийоми роботи з дітьми з ООП на уроці», «Адаптація навчальних матеріалів та завдань для дітей з ООП», «Організація інклюзивного середовища в класі», «Організація дидактичних ігор для дітей з особливими освітніми потребами».

Майстер-класи з формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі ґрунтувалися на діяльнісному та практико-орієнтованому підходах, що передбачали активну участь студентів у навчальному процесі та формування у них практичних навичок роботи з дітьми з ООП [8, с. 27].

Структура кожного майстер-класу включала такі етапи:

1. Вступна частина.

* Ознайомлення з темою та метою майстер-класу.
* Актуалізація знань та досвіду студентів з теми інклюзивної освіти.
* Мотивація учасників до активної роботи.

1. Основна частина.

* Теоретична частина: коротке викладення ключових теоретичних положень з теми майстер-класу.
* Демонстрація практичних методів та прийомів роботи з дітьми з ООП.
* Відпрацювання практичних навичок студентами під керівництвом викладача.

1. Підсумкова частина.

* Обговорення результатів роботи на майстер-класі.
* Рефлексія студентами власного досвіду та отриманих знань.
* Відповіді на запитання учасників.

Важливими принципами проведення майстер-класів стали інтерактивність, практична спрямованість, індивідуальний підхід та створення сприятливої атмосфери [там само].

Здобувачів ЕГ під час майстер-класів максимально залучали до активної участі в навчальному процесі за допомогою різних методів та форм роботи (дискусії, групові роботи, вправи, моделювання тощо). Окрім того відбувалося активне навчання майбутніх учителів практичним навичкам роботи з дітьми з ООП, які вони зможуть використовувати у своїй майбутній педагогічній діяльності. На заняттях ураховували особливості та потреби кожного студента, створювали сприятливу атмосферу¸ де всі студенти відчували себе рівними та цінними, а їхні думки та ідеї поважали.

Використання майстер-класів у підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі дозволило їм отримати теоретичні знання та практичні навички, необхідні для роботи з дітьми з ООП; розвинути впевненість у власних силах та готовність до роботи в інклюзивному середовищі; сформувати позитивне ставлення до інклюзивної освіти та дітей з ООП.

**Під час другого практичного етапу підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі відбувалося активне засвоєння певних умінь, важливих для такої діяльності та педагогічна практика.**

Практична підготовка передбачала проходження здобувачами ЗВО педагогічної практики в інклюзивних класах. Студенти виконували практичні завдання, спрямовані на формування навичок роботи з дітьми з ОМ.

Наведемо декілька прикладів таких завдань:

1. Розуміння індивідуальних потреб

**Завдання 1.**  Проведіть інтерв'ю з батьками та дитиною (якщо це можливо) для визначення індивідуальних потреб учня. Мета: навчитися визначати специфічні потреби кожної дитини та розробляти індивідуальні плани роботи.

2. Створення адаптованих навчальних матеріалів

**Завдання 1.**  Виберіть тему уроку та розробіть адаптовані навчальні матеріали для школяра з певними обмеженнями (наприклад, зоровими чи слуховими). Мета: розвивати навички створення навчальних матеріалів, які враховують особливі потреби дітей.

**3.** Ситуаційні вправи

**Завдання** 1. Підготуйте серію ситуацій, з якими педагог може зіткнутися під час роботи з дітьми з обмеженими можливостями (наприклад, конфлікт у класі, необхідність пояснити нову тему дитині з розладами аутичного спектра). Мета: відпрацювати стратегії реагування на різні ситуації та розвивати гнучкість у підходах до роботи.

4. Використання технологій

**Завдання 1.**  Ознайомтеся з різними допоміжними технологіями, які можуть використовуватися для підтримки дітей з обмеженими можливостями (наприклад, спеціалізовані комп'ютерні програми, пристрої для комунікації). Мета: вивчити, як використовувати сучасні технології для підтримки навчання та комунікації.

5. Організація інклюзивного середовища

**Завдання 1.**  Розробіть план класної кімнати або навчального простору, який враховує потреби дітей з обмеженими можливостями. Мета: навчитися організовувати простір таким чином, щоб він був доступним і комфортним для всіх дітей.

Ці завдання допомогли педагогам краще розуміти та задовольняти потреби дітей з обмеженими можливостями, сприяючи створенню інклюзивного і підтримуючого навчального середовища. Начало формы

Конец формы

Окрім того у ЗЗСО здобувачі під час практики мали змогу брати участь у тренінгах, симуляціях та інших інтерактивних формах навчання. Такі форми та методи роботи були спрямовані на розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців, зокрема формування емпатії, толерантності, поваги до різноманітності; розвиток навичок спілкування та співпраці з учнями, батьками та іншими фахівцями; виховання впевненості у власних силах та здатності до саморозвитку.

Тренінги виявились також одним з ефективних методів підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі. Вони дозволили учасникам отримати теоретичні знання про принципи інклюзивної освіти, особливості дітей з ООП, методи роботи з ними; розвинути практичні навички створення інклюзивного середовища в класі, адаптації навчальних матеріалів та завдань, організації інклюзивної взаємодії; відпрацювати навички спілкування з дітьми з ООП, їхніми батьками та іншими фахівцями; подолати стереотипи та упередження щодо інклюзивної освіти; розвинути емпатію та толерантність до різноманітності.

Структура кожного тренінгу включала такі етапи: вступна, основна та підсумкова частини.

У вступній частині майбутніх учителів знайомили з метою та завданнями тренінгу; формували групи та знайомили учасників, створюючи сприятливу атмосферу для роботи.

Основна частина складалася з теоретичного блоку, де відбувалося викладення ключових теоретичних положень з тем інклюзивної освіти. Потім проводили інтерактивні вправи та завдання на відпрацювання практичних навичок роботи з дітьми з ООП. Ефективними були дискусії та обговорення, під час яких проходив аналіз складних ситуацій та прийняття рішень. Потім відбувалася робота в групах, що передбачала розробку проєктів та інклюзивних стратегій.

У підсумковій частині проводили підведення підсумків роботи на тренінгу, відбувалася рефлексія учасниками власного досвіду та отриманих знань, надавали рекомендації щодо подальшого саморозвитку.

Під час проведення тренінгів учасників максимально залучали до навчального процесу за допомогою різних методів та форм роботи. Студенти здобували практичні навички, які вони зможуть використовувати у своїй майбутній педагогічній діяльності. Водночас під час проведення тренінгів було створено атмосферу довіри та поваги.

Для здобувачів ЕГ під час експериментального навчання було проведено такі тренінги: «Методи та прийоми роботи з дітьми з ООП на уроці», «Адаптація навчальних матеріалів та завдань для дітей з ОМ», «Організація інклюзивного середовища в класі. Співпраця з батьками та іншими фахівцями в інклюзивному класі», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті», «Шляхи підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ОМ та їх соціалізації в суспільстві». (Додаток Е).

Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів стало ефективним способом їх підготовки до роботи в інклюзивному класі. Цей підхід дозволив враховувати індивідуальні особливості студентів, орієнтувати їх на досягнення чітко визначених цілей та стимулювати їх активну участь в освітньому процесі.

Індивідуальна освітня траєкторія дозволила враховувати сильні та слабкі сторони кожного здобувача, його знання, вміння, навички та інтереси. Траєкторія розроблялася з чітко визначеними цілями та завданнями, що дозволила здобувачу зосередитися на їх досягненні. Траєкторія коригувалася в міру просування здобувача, з урахуванням його успіхів та труднощів. Індивідуальний підхід до навчання стимулював мотивацію здобувачів та сприяв їх активній участі в освітньому процесі.

Здобувачі, які навчалися за індивідуальною освітньою траєкторією, демонстрували кращі результати з таких напрямків:

* знання принципів та методів системи навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами;
* засвоєння закономірностей організації освітнього процесу та занять з урахуванням санітарно-гігієнічних основ інклюзивної діяльності;
* володіння способами та методами визначення особливостей розвитку учнів з ООП;
* застосування засобів збору, аналізу та використання інформації про особливості розвитку школярів.

Вищеозначені набуті знання та вміння формували загальні та конкретні завдання у навчанні дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей розвитку; уможливили здатність творчо добирати інноваційні методи навчання; дозволили аналізувати та коригувати власну професійну діяльність; створюючи передумови для організації та проведення дослідницької роботи.

Загальна освітня програма професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному класі мала наступну побудову:

* перелік основних та вибіркових курсів, які включені в навчальний план професійної підготовки;
* для кожного курсу у робочій програмі визначені мета та основні завдання навчання, перелік розділів, з яких складається курс;
* описані вимоги до підготовки студентів, шляхи організації самостійної роботи; навчальні розділи; їх взаємозв’язок.

Силабус дисципліни був зорієнтований на здобувачів, що передбачав коротеньку анотацію, мету й завдання дисципліни, передбачувані результати навчання (компетентності), опис змістових розділів, які будуть вивчати, період їх вивчення, список рекомендованих джерел, шкала оцінки результатів діяльності, політику курсу.

Відповідно до вимог стандарту та освітньої програми для кожного студента з урахуванням його вибору та підготовки здійснювалася індивідуальна освітня траєкторія, яка передбачала основні та додаткові дисципліни, рекомендовані для засвоєння, термін їх опанування, вимоги до результатів навчання.

Установлено, що традиційна технологія надання освітніх послуг містить окремі обмеження, які негативно впливають на рівень підготовки майбутніх учителів початкових класів, особливо зараз у період воєнного стану: значний обсяг роботи з науково-методичними джерелами: читання, конспектування, аналіз інформації, створення схем та таблиць; недостатня діяльність студентів у групах, самостійна робота переважно індивідуальна; здебільшого репродуктивна діяльність на заняттях та недостатній рівень творчої діяльності, що виражається у відтворення інформації, яку пропонує викладач; застосування невеликої кількості джерел під час вивчення дисциплін; неуміння багатьма студентами узагальнювати та систематизувати інформацію, яку пропонують до дисципліни; недостатня кількість завдань, які спрямовані на формування нового змісту.

Саме тому ми застосовували особистісно зорієнтовані технології та активні методи навчання, які допомогли усунути означені обмеження традиційної технології.

Задля здійснення завдань дослідження схарактеризуємо методи навчання, які ми використовували у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в інклюзивному класі.

Ефективними виявилися *інтерактивні лекції*, які грунтувалися на інтерактивних методах навчання. Інтерактивні методи навчання є способами організації взаємодії викладача зі здобувачами в освітньому процесі задля реалізації установлених дидактичних результатів [25, c.357-359].

Під час таких лекцій відбувалася активна взаємодія на міжособистісних засадах здобувачів, формувалося їхнє критичне мислення та уміння здійснювати продумані рішення [там само]. Інтерактивні лекції проводилися згідно з вимогами технології розвитку критичного мислення.

Лекція є основною складовою освітнього процесу в закладі освіти, яка спрямована на формування основ (теоретичних знань) для подальшого успішного опанування студентами навчального матеріалу. Під час лекції головним є утримувати увагу здобувачів тривалий час на питаннях теми та забезпечувати ґрунтовне осмислення інформації. На традиційних лекціях переважно слабкий зворотний зв’язок, тому викладач не має інформації щодо рівень сприйняття матеріалу та його усвідомлення студентами. Тому кожен викладач під час лекції шукає шляхи вдосконалення якості подачі матеріалу, підвищення мотивації майбутніх учителів, добирає і впорядковує їх активну діяльність [81, с. 312].

С.Чупахіна називає інтерактивними такі лекції, які орієнтують на розвиток критичного мислення, під час яких активна роль належить студентам, оскільки їх проведення формує у здобувачів такі вміння: самостійного структурування матеріалу; вияву основних компонентів інформації, яку подає лектор; фіксування частин інформаційного повідомлення у зручній формі; уміння співпраці з одногрупниками та використання різних джерел інформації; розгляду різноманітних поглядів на проблему [там само, с. 314].

У професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в інклюзивному класі під час вивчення курсу «Основи інклюзивної педагогіки в початковій школі» викладач використовував інтерактивні лекції, проблемно-пошукові, лекції-візуалізації, лекції-діалоги. Зокрема були проведені лекції-візуалізації з тем «Загальні засади інклюзивної педагогіки», «Теорія інклюзивної освіти, навчання та виховання», «Команда супроводу: міждисциплінарна взаємодія», леції-діалоги з тем «Універсальний дизайн та розумне пристосування освітнього простору», «Індивідуалізація освітнього процесу»; проблемно-пошукові лекції з тем «Нормативно-правова база інклюзивної освіти», «Дитина з особливими освітніми потребами як суб`єкт інклюзивної освіти», «Диференційоване викладання: технологія інклюзивної практики», інтерактивні лекції з тем «Професійна діяльність учителя в умовах інклюзивного середовища», «Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі».

У ході проблемно-пошукової лекції з теми «Дитина з особливими освітніми потребами як суб`єкт інклюзивної освіти» відбулась активізація пошуково-дослідницької діяльності з опертям на творчі здібності здобувачів. Матеріал з теми враховував суперечності в предметі вивчення. Під час викладу матеріалу лектор спирався на наявні певні знання студентів, спонукав їх до з’ясування сутності проблемного завдання. Під час лекції здобувачі вчилися аналізувати та діяти в ситуаціях невизначеності, формулювати та обґрунтовувати гіпотези, розв'язувати проблеми під час групової роботи. Зокрема студенти обговорювали такі проблемні питання:

* Як забезпечити достатнє фінансування для реалізації інклюзивної освіти?
* Яким чином можна залучити додаткові ресурси до інклюзивної освіти?
* Як забезпечити підготовку вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами?
* Які програми підготовки вчителів є найбільш ефективними?
* Як налагодити ефективну співпрацю між вчителями, батьками та фахівцями, які працюють з учнями з ООП?
* Як залучити учнів з ООП до шкільного життя та спільноти?
* Як подолати бар'єри спілкування та взаємодії між учнями з ООП та іншими учнями?

Лекції-візуалізації передбачали трансформування вербальної інформації за допомогою таблиць, малюнків, схем, відеороликів у певний зоровий ряд. Такі лекції були спрямовані на розвиток у здобувачів умінь роботи з інформацією: виділення основних моментів лекції, встановлення між ними зв’язків та укладання матеріалу в графічній формі.

У ході лекції-візуалізації «Команда супроводу: міждисциплінарна взаємодія» студенти створювали алгоритм надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, який складався з таких етапів (рис.3.1.):

Звернення батьків або законних представників дитини звертаються до закладу освіти, де навчається дитина, або до інклюзивно-ресурсного центру за місцем проживання.

Прийом фахівцями дитини та її батьків або законних представників, під час якого збирають інформацію про дитину, її сім'ю, особливості розвитку та навчання; проводять первинне обстеження дитини та розробляють індивідуальну програму обстеження дитини

Комплексна оцінка психофізичного розвитку дитини проводиться за такими напрямками: рівень розвитку пізнавальних процесів; розвитку мовлення; розвитку емоційно-вольової сфери; рівень розвитку особистості; рівень фізичного розвитку; стан здоров'я дитини

Висновок про комплексну оцінку психофізичного розвитку дитини

Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг можуть надаватися за такими формами: індивідуальні та групові заняття, заняття в умовах навчального закладу, заняття в домашніх умовах

Моніторинг результативності надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг

**Рис.3.2. Алгоритм надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг**

Окрім того під час лекції студенти заповнювали таблицю «Етика спілкування вчителя з батьками дитини з ООП» (таблиця.3.2).

**Таблиця 3.2.**

**Етика спілкування вчителя з батьками дитини з ООП**

|  |  |
| --- | --- |
| **Етично** | **Неетично** |
| Дії/Висловлювання | Дії/Висловлювання |
| Позитивне ставлення до дитини: | Негативне ставлення до дитини: |
| \* "Як добре, що ви так рано помітили проблеми і звернулися за допомогою." | \* "Ви запізно звернулися." |
| \* "Ваша дитина робить великі успіхи." | \* "Ваша дитина не може цього зробити, ви ж бачите, вона не виконує завдання." |
| \* "Дитина має сильні та слабкі сторони, як і всі ми." | \* "У дитини є проблеми з..." |
| \* "Ми разом працюватимемо, щоб допомогти вашій дитині досягти успіху." | \* "Вам просто потрібно більше дисциплінувати свою дитину." |
| Спілкування з повагою: | Неповажне спілкування: |
| \* Називати дитину на ім'я. | \* Використовувати етикетки, наприклад, "розумово відстала дитина". |
| \* Говорити "Ваша дитина". | \* Використовувати узагальнення, наприклад, "діти з ментальними проблемами". |
| \* Активно слухати батьків. | \* Обговорювати проблеми розвитку лише з батьками. |
| \* Спілкуватися з батьками та дитиною в доброзичливій атмосфері. | \* Обговорювати проблеми поведінки та розвитку в присутності дитини або сторонніх осіб. |
| Професійна та об'єктивна оцінка: | Непрофесійна та упереджена оцінка: |
| \* Використовувати стандартизовані методи оцінювання. | \* Засновувати оцінку на особистих враженнях. |
| \* Роз'яснювати батькам результати оцінювання зрозумілою мовою. | \* Використовувати складну або медичну термінологію. |
| \* Співпрацювати з іншими фахівцями для комплексної оцінки. | \* Робити висновки без достатньої інформації. |
| Конфіденційність: | Порушення конфіденційності: |
| \* Зберігати конфіденційність інформації про дитину. | \* Розголошувати інформацію про дитину без згоди батьків. |
| \* Отримувати згоду батьків перед тим, як ділитися інформацією про дитину з іншими. | \* Обговорювати проблеми дитини з іншими людьми без згоди батьків. |
| Співпраця з батьками: | Відсутність співпраці з батьками: |
| \* Залучати батьків до процесу прийняття рішень щодо освіти та розвитку дитини. | \* Приймати рішення без урахування думки батьків. |

Ефективними у процесі підготовки вчителів до роботи в інклюзивному класі виявилися також і лекції-діалоги. Такі заняття передбачали володіння викладачем технікою постановки запитань та уміння створення зон невизначеності, комбінування теоретичного ілюстративного і описового матеріалу. У ході таких лекцій здобувачі розвивали вміння формулювання і обґрунтовування власної думки, ведення дискусії.

Відтак під час лекції-діалогу «Індивідуалізація освітнього процесу» студенти взяли участь у дискусії, яка передбачала такі питання:

* 1. У чому полягають виклики індивідуалізації освітнього процесу?
     + необхідність у додаткових ресурсах, таких як час, кадри та фінанси;
     + необхідність у підготовці вчителів для роботи з індивідуальними навчальними планами;
     + складність оцінювання успішності учнів;
     + необхідність у зміні традиційних методів навчання.
  2. Які кроки можна зробити, щоб подолати ці виклики?
  3. Які, на вашу думку, є найважливіші переваги індивідуалізації освітнього процесу?
  4. Як ви думаєте, чи можна зробити індивідуалізацію освіти доступною для всіх учнів?
  5. Які ролі відіграють вчителі, батьки та адміністрація шкіл у впровадженні індивідуалізації освіти?
  6. Які існують приклади успішного впровадження індивідуалізації освіти?
  7. Яке майбутнє індивідуалізації освіти?
  8. Як врахувати індивідуальні особливості та потреби кожної дитини з ООП при організації інклюзивної освіти?

У процесі інтерактивних лекцій реалізували завдання технологій розвитку критичного мислення. Застосування прийому «Знаю. Хочу дізнатися. Дізнався» під час лекції передбачало заповнення здобувачами таблиці, яка мала такі колонки: дізнався, знаю, хочу дізнатися, джерела інформації. Під час повідомлення мети лекції здобувачі заповнюють графу «3 – Знаємо» та «X – Хочемо дізнатися». Основним завданням такого підходу було визначення системи знань, на які варто спиратися під час вивчення нового матеріалу. Це важливо також і для студентів, адже вони мають актуалізувати опорні знання, спробуючи установити, на чому слід зосередитись під час лекції. У цей час на лекції викладач планував роботу в парах, під час якої здобувачі обмінювалися матеріалом, розширюючи власні знання з теми лекції та установлювали, про що саме вони бажали б дізнатися.

Під час викладу лекційного матеріалу майбутні учителі заповнювали колонки «Дізналися», «Джерела інформації». У такий спосіб вони не лише слухали викладача, а й відбувалася робота з додатковими інформаційними ресурсами Internet. Водночас заповнення здобувачами колонки «Д – Дізналися» сприяло узагальненню матеріалів лекції.

Заповнення пропонованої форми уможливлювало систематизацію лекційної інформації, окрім того, забезпечуючи активну самостійну роботу кожного здобувача, в результаті лекції конспект мав чітку форму, інформація в ньому була структурованою, дозволяла студентам швидко повторити матеріал перед заліком чи іспитом.

Під час читання лекцій викладачу було важливо зрозуміти ситуацію подання інформації з позиції студентів. Тому задля одержання зворотного зв’язку ми вискористовували таблицю «Плюс, мінус, цікаво» (рис. 3.2).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | + | - | Цікаво |
| Вказати матеірал, який оцінено |  |  |  |

**Рис. 3.2. Таблиця зворотного зв'язку «Плюс, мінус, цікаво»**

У графі «Плюс» здобувачі вказували ключові фрази або слова, які були найважливішими – інформацію, яка описувала предмет, об’єкт, явище позитивно. У графі «Мінус» зазначали ті ознаки об’єкта чи явища, які засвідчували його негативні сторони. У колонці «Цікаво» студенти зазначали ті теоретичні положення, які викликали у них інтерес.

Зазначена стратегія була спрямована на формування у здобувачів умінь оцінки інформації, класифікації її, формування критичного ставлення до явищ, фактів, понять.

Окрім того ми використовували у процесі підготовки здобувачів різні види графічних схем. Кожна лекція будувалася з наданням можливості студентам застосовувати готові шаблони графічних схем. Спочатку викладач знайомив здобувачів з прийомами застосування графічних схем задля презентації інформації, потім під час лекцій студенти самостійно обирають схему і укладали її. (рис.3.3.).

|  |  |
| --- | --- |
| **Шаблон** | **Мета використання** |
|  | Дав змогу презентувати великий обсяг інформації. У овалах студенти записували ключові слова, факти, прізвища, встановлюючи зв'язки між ними |
|  | Дозволяло установити причиново-наслідкові зв'язки. На скелеті вписували основну проблему, на кінцях – причини та наслідки |
|  | Дозволяло образно уявити великий обсяг інформації. Студенти використовували образні малюнки до ключових понять теми. |
|  | Дає змогу подати складні поняття за допомогою ключових слів. |

**Рис.3.3. Шаблони графічних схем під час використання інтерактивних лекцій**

**Мотиваційний етап методики підготовки майбутнього учителя початкової школи до роботи інклюзивному класі було спрямовано на ефективну систему мотивації до роботи в інклюзивному середовищі.**

У межах реалізації методики підготовки майбутнього учителя початкової школи до роботи інклюзивному класі ми розробили дисципліну за вибором «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації», яку запропонували бакалаврам для засвоєння на 3 курсі, що була важливою у підготовці здобувачів ЗВО для їх майбутньої професійної діяльності через узагальнення, закріплення, систематизацію, поглиблення раніше отриманих теоретичних знань, практичних умінь та навичок. (Див. Додаток Д).

Під час розробки змісту модулів курсу ми керувалися ідеями наукової об’єктивності, системності, інтегративності, єдності теорії й практики. Ідеї інтегративності передбачали вивчення цілісних психолого-педагогічних тенденцій інклюзивного освітнього середовища освітнього закладу, забезпечували інтегративний підхід до застосування медико-біологічних, психофізіологічних, загальнопедагогічних, психолого-педагогічних, та предметних знань студентів, сприяючи формуванню нового методологічного знання щодо особливостей дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації та їхньої поведінки.

Отож, основою структури змісту пропонованої дисципліни стали внутрішньопредметні зв’язки з медико-біологічними, психолого-педагогічними та спеціальними дисциплінами, педагогічною практикою здобувачів у школі й уміннями застосовувати синтезовані знання в різних практичних ситуаціях.

Ідеї системності передбачали виокремлений методологічний інструмент для порівняння, проєктування та аналізу педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі початкової школи. Об’єктивність виражалася у діалектичному підході до аналізу професійної спрямованості, відмові від однобічності суджень та оцінок, що спонукало до самостійності поглядів та переконань. Єдність теорії та практики передбачала те, що у вивченні модулів курсів актуалізували і систематизували не тільки знання, а й реальний практичний педагогічний досвід, створені умови для осмислення закономірностей освітнього процесу, наукового усвідомлення педагогічних явищ, а також власне педагогічної діяльності вчителя для організації навчального процесу, результати спостереження за діяльністю здобувачів з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації [81, с.310].

Під час нашої роботи розроблено систему засобів, які спрямовані на засвоєння інтегральних знань та способів дій у підготовці майбутніх учителів початкових класів у навчанні зі школярами з ООП. Проте при цьому значну увагу ми приділяли методам, які сприяли актуалізації усіх складників готовності до вказаної діяльності та їх взаємозв’язку.

Практичний аспект передбачав практичні та навчально-тренувальні заняття, проєктну роботу, які спрямовувалися на закріплення одержаних знань та їх практичну апробацію задля формування практичних умінь. Спочатку під час практичних занять майбутні вчителі початкових класів опановували способи добору, використання методів роботи з учнями з ОМ, а потім на тренувальних заняттях засвоювали практичні складові для розробки методів та прийомів навчання.

З метою професійної підготовки вчителів початкої школи до роботи в інклюзивному класі ефективною виявилась також і проєктна діяльність. Науковці визначають проєкт сукупністю певних документів, дій, попередніх текстів, задумом для розробки реальних об’єктів, предметів, створення різних типів теоретичних продуктів [27].

Проєктна діяльність у професійній підготовці вчителів початкових класів є самостійною, оригінальною роботою здобувачів відповідно до теми-проблеми, яка виражається у виборі, розподілі та інформатизації матеріалу. Результат діяльності з підготовки проєкту - продукт: лепбук, тренінг, методичні матеріали, мультимедійні презентаційні матеріали тощо. Проєкт, який готували майбутні вчителі, повинен відповідати низці умов [81, с.380].

Тема проєкту була професійно спрямованою, пов’язаною з розв'язанням професійних проблем, проєкт також бу творчим під час вирішення педагогічного завдання.

Виконання здобувачами проєктів у процесі професійної підготовки у вивченні різних дисциплін було дуже важливим, адже воно зорієнтовувалося на практичну діяльність, було пов'язане з виконанням курсових та дипломних робіт.

Метод проєктів став комплексним навчальним методом, який передбачав індивідуалізацію освітнього процесу, уможливлюючи самостійну роботу щодо планування, упорядкування роботи та творчості у виконанні навчальних завдань. Варто зазначити, що цей метод через покрокову розробку проблеми сприяв досягненню дидактичної мети, що завершувалося оформленим практичним результатом [81, с.382].

Означений метод був зорієнтований на розвиток умінь самостійного конструювання власних знань, орієнтування в інформації, творчих, пізнавальних навичок, здібності критичного мислення; умінь індивідуальної, парної, групової самостійної роботи здобувачів, яку вони виконують за визначений час. Метод проєктів, інтегруючи знання, уміння з різноманітних наукових галузей, технологій, творчості полягав у вирішенні визначеної проблеми, для якої ініціювали застосування різних методів. Під час використання методу проєктів здобувачі усвідомлювали проблему, розкривали її та вирішували, чітко плануючи дії, задум чи гіпотезу у вирішенні питань, під час групової роботи за умови тісної взаємодії чітко розподіляючи ролі, завдання для кожного учасника [там само, с.383].

Метод проєктів був ефективним у процесі професійної підготовки майбутніх учителів для роботи в інклюзивному класі під час вивчення різних навчальних курсів, водночас і у викладанні вибіркового курсу «Інклюзивне навчання дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації».

Означена дисципліна, завдання якої передбачало створення методико-дидактичних матеріалів для організації навчання школярів з обмеженими можливостями, які мають ускладнення у соціалізації й розвитку, була спрямована на розвиток мислення майбутніх учителів. Упродовж курсу студенти розробляли різні матеріали для навчання дітей з ООП: цікаві завдання для стимулювання інтересу дітей, засоби наочності та методичні матеріали для підтримки навчання тощо.

Так у процесі вивчення курсу студенти виконували груповий проєкт «Поведінкові технології роботи з дітьми з обмеженими можливостями, які мають ускладнення у соціалізації й розвитку», під час виконання якого у них формувалися здатності до систематизації теоретичних знань курсу; до самостійного виконання різних завдань практичного характеру; уміння здійснювати пошук, укладати та подавати інформацію за допомогою дидактичних онлайн-сервісів; уміння працювати у команді; здатності до організації проєктної діяльності.

Мета проєкту:

* Дослідити та проаналізувати поведінкові технології, які використовуються для роботи з дітьми з обмеженими можливостями, які мають ускладнення у соціалізації й розвитку.
* Розробити методичні рекомендації щодо застосування поведінкових технологій в роботі з дітьми з ОМ.
* Провести апробацію розроблених методичних рекомендацій в практиці роботи в інклюзивному класі Держанівської гімназії Носівської міської ради.
* Узагальнити результати апробації та розробити рекомендації щодо впровадження поведінкових технологій в систему освіти дітей з ОМ.

Завдання проєкту:

* Вивчити теоретичні основи поведінкових технологій.
* Ознайомитися з різними поведінковими технологіями, які використовуються для роботи з дітьми з ОМ.
* Розробити методичні рекомендації щодо застосування поведінкових технологій в роботі з дітьми з ОМ.
* Провести апробацію розроблених методичних рекомендацій в практиці роботи початкової школи.
* Проаналізувати результати апробації та розробити рекомендації щодо впровадження поведінкових технологій в систему освіти дітей з ОМ.

Очікувані результати:

1. Розроблені методичні рекомендації щодо застосування поведінкових технологій в роботі з дітьми з ОМ.
2. Покращення поведінки та навчання дітей з ОМ.
3. Підвищення компетентності педагогів та батьків у роботі з поведінковими технологіями.
4. Розроблені рекомендації щодо впровадження поведінкових технологій в систему освіти дітей з ОМ.

Етапи реалізації проєкту

І етап - теоретичний, який передбачає вивчення теоретичних основ поведінкових технологій; ознайомлення з різними поведінковими технологіями, які використовуються для роботи з дітьми з ОМ; аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду застосування поведінкових технологій.

ІІ етап – практичний націлений на розробку методичних рекомендацій щодо застосування поведінкових технологій в роботі з дітьми з ОМ; апробацію розроблених методичних рекомендацій в практиці роботи початкової школи - Держанівської гімназії Носівської міської ради.

Аналітичний ІІІ етап характеризується аналізом результатів апробації та внесення необхідних корективи до методичних рекомендацій; підготовкою звіту про результати проєкту.

Учасниками проєкту: педагоги освітнього закладу; практичні психологи, дефектологи; батьки дітей з ОМ.

Ресурси проєкту: науково-методична література з питань поведінкових технологій; Інтернет-ресурси з питань поведінкових технологій; матеріально-технічна база Держанівської гімназії Носівської міської ради.

Цей проєкт сприяв покращенню поведінки та навчання дітей з ОМ, а також підвищенню компетентності майбутніх учителів та батьків у роботі з поведінковими технологіями. Здобувачі розробили програму поведінкової корекції для дітей з ОМ з різними поведінковими проблемами. Окрім того було створено інформаційно-просвітницьку кампанію з питань поведінкових технологій для батьків дітей з ОМ. Також було проведено тренінги та семінари для педагогів з питань застосування поведінкових технологій.

Майбутні учителі у процесі створення проєкту до курсу «Інклюзивне навчання дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» використовували різноманітні ресурси Internet для розробки навчальних та методичних матеріалів, зокрема й кросворди. (рис.3.4.).

Окрім того ми використовували значну кількість онлайн-ресурсів: інтерактивна дошка Padlet, яка допомагала розміщували зручно значну кількість дидактичних матеріалів (http://padlet.com/); JigsawPlanet – ресурс для розробки матеріалів у вигляді пазлів (http://www.jigsawplanet.com); Сервіс «Фабрика кросвордів» для генерування кросвордів (http://puzzlecup.com/crossword-ru/);

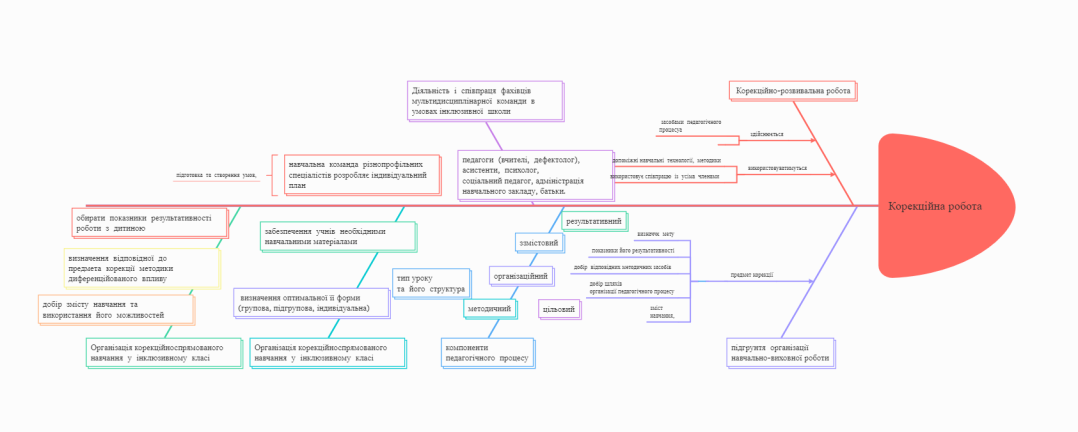


**Рис.3.4. Кросворд до проєкту, створений здобувачами ЕГ**

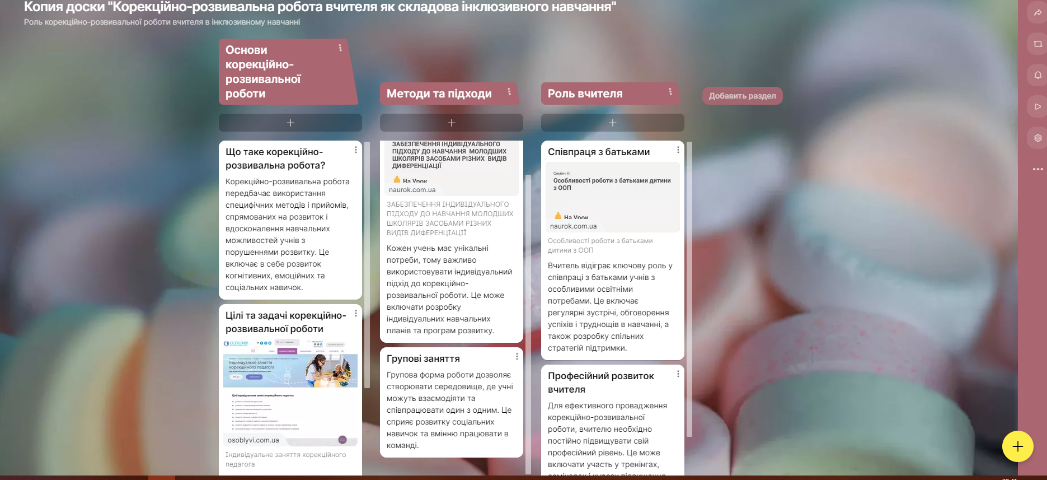
сервіс LearningApps.org - для розробки інтерактивних вправ (<http://learningapps.org/>); ThingLink - сервіс для створення інтерактивних зображень (<http://www.thinglink.com>); PurposeGames - сервіс для розробки дидактичних ігор ( <http://www.purposegames.com/>); Study Stack - сервіс для створення матеріалів дидактичного характеру (<http://www.studystack.com/>); Wizer.Me – онлайн-інструмент для створення інтерактивних робочих аркушів; Ourboox - онлайн-платформа для розробки та редагування електронних книг (<http://www.ourboox.com/>); Мindomo – сервіс для роботи з ментальними картами (<https://www.mindomo.com>).

Відтак здобувачами створено фішбоун «Корекційно-розвивальна робота з дітьми з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» у сервісі для роботи з ментальними картами Мindomo (<https://www.mindomo.com/mindmap/3db450469a4b44ba8c48beb288140350>). (рис. 3.5).

Окрім того було створено дошку Padlet з теми «Корекційно‐розвивальна робота вчителя як складова інклюзивного навчання» (<https://padlet.com/innakiricek700/padlet-d8kt7gz3t7lt9mxw>). (рис.3.6).

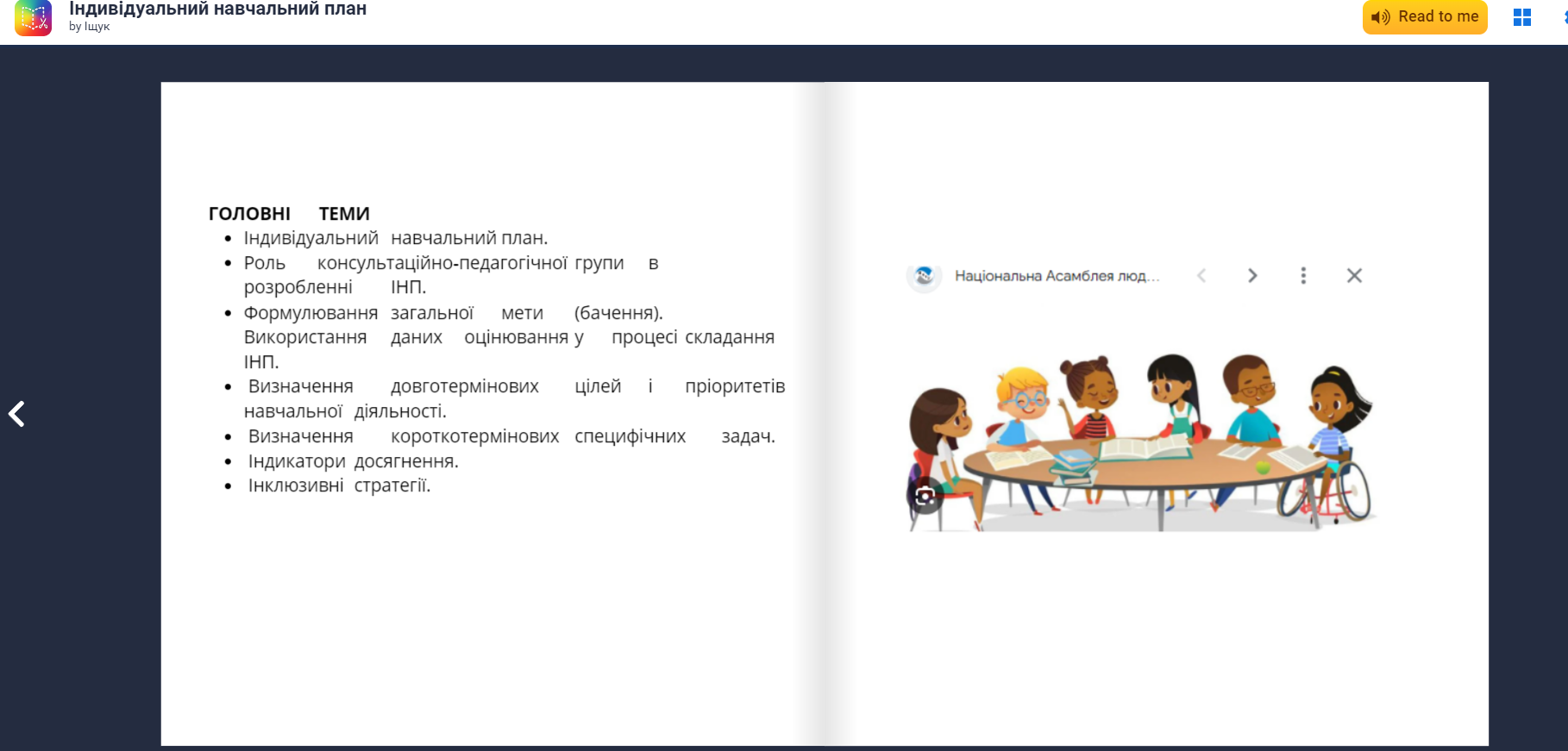


**Рис.3.5. Фішбоун у сервісі Мindomo «Корекційно-розвивальна робота** з **дітьми з ускладненням процесів розвитку та соціалізації»**

****

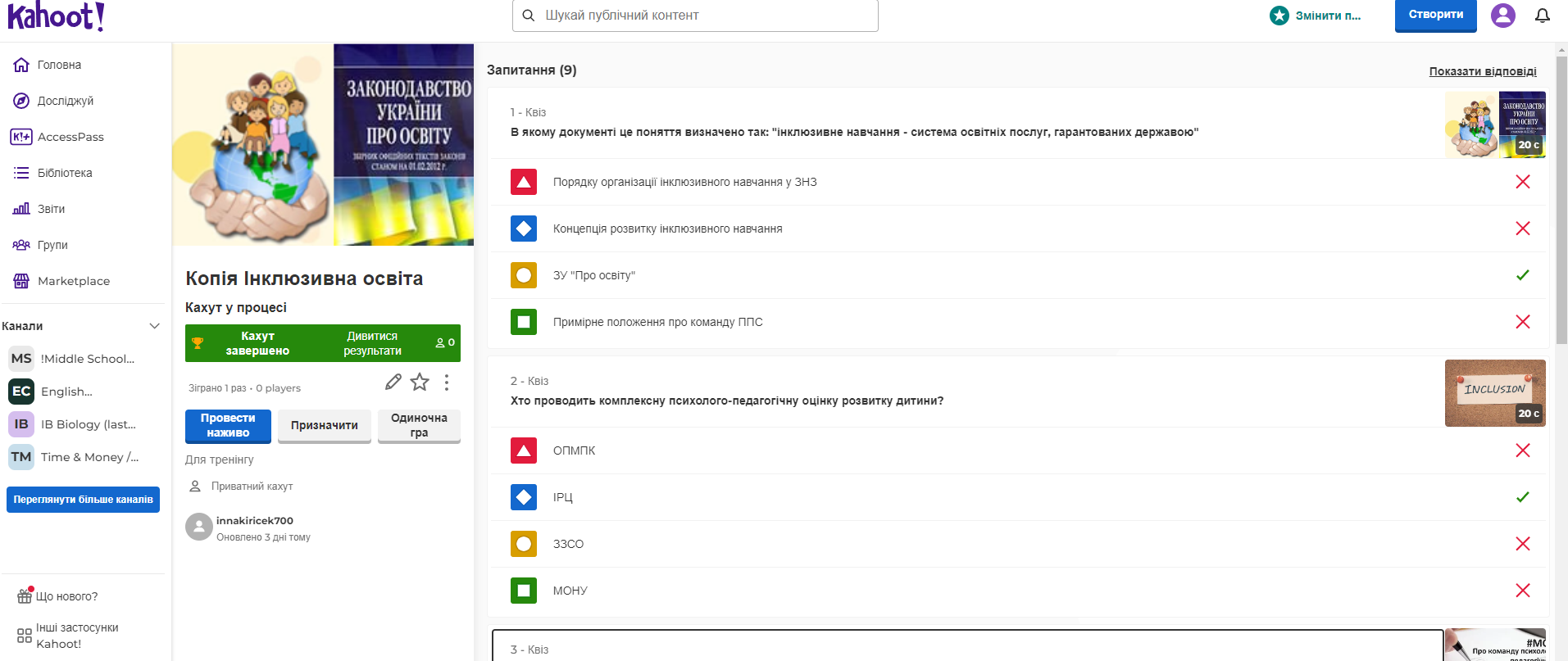
**Рис.3.6. Дошка Padlet з теми «Корекційно‐розвивальна робота вчителя як складова інклюзивного навчання»**

У сервісі Bookcreator створено для спільного редагування онлайн-книгу «Індивідуальний навчальний план». (рис.3.7). (<https://read.bookcreator.com/L4kyiZ1VvwMPJl0m2GNyeOMLY223/LH7zZN8yRvKyK7-xyJJkSQ>).



**Рис.3.7. Онлайн-книга «Індивідуальний навчальний план» у сервісі Bookcreator**

У сервісі Kahoot розроблено тест-гру з теми «Інклюзивна освіта дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» (рис. 3.8). (<https://kahoot.it/challenge/08246756?challenge-id=38271c48-3481-472c-af6c-7f0d4f14b17b_1717838126027>).



**Рис.3.8. Гра в сервісі Kahoot з теми «Інклюзивна освіта дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації»**

Розроблено 2 вправи до теми «Інклюзивний підхід до до організації освітнього процесу» у сервісі learningapps.org(<https://learningapps.org/view28155350>); (<https://learningapps.org/watch?v=pasy26f9j24>).

Для складання заліку з курсу «Інклюзивна освіта дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» здобувачі виконували не лише проєкт, а й розробляли дидактико-методичні матеріали, які можна використати у майбутній професійній діяльності під час інклюзивного навчання молодших школярів з ускладненням процесів розвитку та соціалізації. Засвоєння навчального курсу завершували виконанням підсумкового тесту, підсумковими завданнями самостійної роботи. (Тест за покликанням https://forms.gle/PEquP9FoHm62oyWn6).

НМК до вибіркової дисципліни «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» з використанням різних технологій, онлайн-ресурсів та проєктної технології дозволило організувати цілеспрямоване опанування здобувачами потрібної інформації та мотивувати їх до роботи з дітьми з ОМ. Водночас реалізація методу проєктів підвищувала рівень знань, умінь та навичок майбутніх учителів та формувала фахову компетентність вчителя до роботи в інклюзивному класі під час навчання молодших школярів з ООП.

* 1. **Аналіз результатів експериментальної роботи**

Під час підсумкового етапу експериментального дослідження ми порівняли результати дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями з ООП, які навчалися в КГ та ЕГ на формувальному етапі.

Результати обрахунків рівнів готовності майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивного навчання школярів з ООП за кожним складником подані у таблицях 3.1, 3.2 та 3.3. Результати, які засвідчили сформованість місіонерської складової готовності під час констатувального етапу (КЕ) та після завершення експерименту (на формувальному етапі (ФЕ) в КГ та ЕГ за рівнями представлені у табл. 3.3).

**Таблиця 3.3.**

**Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі з учнями з ООП за мотиваційно-ціннісним критерієм на КЕ та ФЕ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Група, етапи дослідження** | **Рівні** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** |
| КГ - КЕ | 17,8 | 0,7 | 44,7 | 1,5 | 37,5 | 2,2 |
| КГ- ФЕ | 18,5 | 46,2 | 35,3 |
| ЕГ - КЕ | 18,1 | 8,3 | 45,1 | 11,8 | 36,8 | 20,1 |
| ЕГ - ФЕ | 26,4 | 56,9 | 16,7 |

З таблиці 3.3 бачимо, що показники сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі дітей з ООП у контрольній групі зросли і були такими: з високим рівнем зросли від 17,8 % під час констатувального етапу до 18,5% на формувальному етапі (збільшилися на 0,7 %); з середнім рівнем зросли від 44,7 % до 46,2% (збільшилися на 1,5 %); з низьким рівнем - від 17,8 % до 18,5% (від'ємний приріст - 2,2 %).

У експериментальній групі показники сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі дітей з ООП були значно вищими порівняно з КГ: високого рівня збільшилися під час констатувального етапу від 18,1% до 26,4 % (на 8,3 % збільшилися), з середнім рівнем зросли від 45,1% до 56,9% (приріст становив 11,8%); з низьким рівнем знизився від 36,8% до 16,7% (від'ємний приріст становив - 20,1%).

Порівняльний аналіз результатів під час формувального етапу в КГ та ЕГ дав змогу дійти висновку про оптимізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, сприяв збільшенню рівнів мотиваційної готовності до навчання школярів з особливими потребами.

У ході дослідження було проаналізовано рівень сформованості готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) за перцептивно-інтелектуальним критерієм.

У контрольній групі (КГ) спостерігалося зростання показників за трьома рівнями: високий рівень: з 17,9% на констатувальному етапі до 18,5% на формувальному (збільшення на 0,6%); середній рівень - з 43,5% до 46,2% (збільшення на 2,7%); низький рівень - з 38,6% до 35,3% (зниження на 3,3%).

У експериментальній групі (ЕГ) показники були значно вищими за КГ: високий рівень - з 18,5% на констатувальному етапі до 26,8% на формувальному (збільшення на 8,3%); середній рівень - з 43,7% до 55,6% (збільшення на 11,9%); низький рівень - з 37,8% до 17,6% (зниження на 20,2%).

Отже, експериментальна методика продемонструвала свою ефективність у підвищенні рівня готовності майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. (таблиця 3.4).

**Таблиця 3.4.**

**Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі зі здобувачами з ООП за перцептивно-інтелектуальним критерієм на КЕ та ФЕ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Група, етапи дослідження** | **Рівні** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** |
| КГ - КЕ | 17,9 | 0,6 | 43,5 | 2,7 | 38,6 | 3,3 |
| КГ- ФЕ | 18,5 | 46,2 | 35,3 |
| ЕГ - КЕ | 18,5 | 8,3 | 43,7 | 11,9 | 37,8 | 20,2 |
| ЕГ - ФЕ | 26,8 | 55,6 | 17,6 |

Аналіз даних таблиці уможливив узагальнення щодо введення до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів вибіркового курсу «Інклюзивна освіта дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації», який сприяв глибшому опануванню професійно-педагогічних знань студентів щодо особливостей застосування методів та технологій в освіті молодших школярів з ООП.

Результати сформованості рефлексивно-оцінного критерію готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі здобувачів з ООП під час КЕ та ФЕ представлено в табл. 3.5.

Аналіз динаміки змін сформованості готовності майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному класі за рефлексивним критерієм засвідчив, щов КГ спостерігалося зростання показників за трьома рівнями: високий рівень - з 18,8% на констатувальному етапі до 19,6% на формувальному (приріст +0,8%); середній рівень - з 44,7% до 47,2% (приріст +2,5%); низький рівень - з 36,5% до 33,2% (від'ємний приріст – 3,3%).

У ЕГ порівняно з результатами КГ динаміка показників досліджуваного феномену була більш вагомою: високий рівень - з 19% на констатувальному етапі до 25,8% на формувальному (збільшення на 6,8%); середній рівень - з 44,1% до 56,4% (збільшення на 12,3%); низький рівень - з 36,9% до 17,8% (зниження на 19,1%). Тобто майбутні учителі початкових класів експериментальної групи більш досконало опанували вміння організації освітнього процесу для здобувачів з ООП.

Незалежно від кількості студентів, які були учасниками констатувальноого етапу (КЕ) дослідження та формувального етапу (ФЕ) в контрольній групі, щодо сформованості рівнів результати у відсотках були дуже близькими за всіма критеріями та мали невеликий приріст: високий рівень за мотиваційно-ціннісним критерієм – 18,5% (приріст – 0,7%); за перцептивно-інтелектуальним критерієм теж 18,5% (приріст – 0,6%); з рефлексивно-оцінним критерієм 19,6 % (приріст – 0,8%); середній рівень за мотиваційно-ціннісним критерієм – 46,2% (приріст – 1,5%); за перцептивно-інтелектуальним критерієм теж 46,2% (приріст – 2,7%); з рефлексивно-оцінним критерієм - 47,2% (приріст – 2,5%); низький рівень за мотиваційно-ціннісним критерієм – 35,3% (від'ємний приріст – 2,2%); за перцептивно-інтелектуальним критерієм теж 35,3% (від'ємний приріст – 3,3%); з рефлексивно-оцінним критерієм - 33,2% (від'ємний приріст – 3,3%).

**Таблиця 3.5.**

**Результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі зі здобувачами з ООП за рефлексивно-оцінним критерієм на КЕ та ФЕ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Група, етапи дослідження** | **Рівні** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** |
| КГ - КЕ | 18,8 | 0,8 | 44,7 | 2,5 | 36,5 | 3,3 |
| КГ- ФЕ | 19,6 | 47,2 | 33,2 |
| ЕГ - КЕ | 19 | 6,8 | 44,1 | 12,3 | 36,9 | 19,1 |
| ЕГ - ФЕ | 25,8 | 56,4 | 17,8 |

Кількісні показники таблиці 3.6. репрезентують успішність формувального етапу нашого експерименту та доцільність розробленої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі з молодшими школярами з ООП.

**Таблиця 3.6.**

**Узагальнені результати готовності майбутніх учителів до роботи інклюзивному класі на КЕ та ФЕ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Група, етапи дослідження** | **Рівні** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** | **%** | **Різниця** |
| КГ - КЕ | 18,1 | 0,8 | 44,3 | 2,2 | 37,5 | 3 |
| КГ- ФЕ | 18,9 | 46,5 | 34,6 |
| ЕГ - КЕ | 18,5 | 7,9 | 44,3 | 12 | 37,2 | 19,9 |
| ЕГ - ФЕ | 26,4 | 56,3 | 17,4 |

За даними таблиці 3.6 спостерігаємо таку динаміку готовності майбутніх учителів до роботи інклюзивному класі за трьома рівнями в ЕГ: з високим рівнем - з 18,5% (КЕ) до 26,4% ФЕ (приріст +7,9%); з середнім рівнем – з 44,3% до 56,3% (приріст +12%); з низьким рівнем - з 37,2% до 17,4% (від'ємний приріст – 19,9%).

У контрольній групі теж відбулися певні зміни, проте порівняно з ЕГ вони були менш значущими: з високим рівнем - з 18,1% респондентів (КЕ) до 18,9% ФЕ (приріст +0,8%); з середнім рівнем – з 44,3% осіб до 46,5% (приріст +2,2%); з низьким рівнем - з 37,5% студентів до 34,6% (від'ємний приріст – 3%). Отже, у майбутніх учителів початкових класів в експериментальній групі значно краще відбулося підвищення рівня сформованості за усіма критеріями готовності до роботи в інклюзивному класі з дітьми з ООП, аніж у студентів КГ.

Аналіз результатів у таблицях 3.3, 3.4, 3.5 та 3.6 дав змогу дійти висновку, що комплексна реалізація системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО до роботи в інклюзивному середовищі з учнями з ООП сприяла вдосконаленню формування готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності в ЕГ.

Вищезазначене актуалізує успішність застосування апробованої та експериментально перевіреної системи готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі, адже в ЕГ помітні більш істотні позитивні результати.

**Висновки до розділу ІІІ**

Формування у майбутніх учителів готовності до роботи в інклюзивному класі з дітьми з ООП - цілеспрямований процес, який проходить поступово.

Розроблена методика формування готовності майбутнього учителя початкових класів до організації інклюзивного навчання молодших школярів передбачала такі етапи: діяльнісний (формування знань та умінь педагогічної роботи в умовах інклюзії); практичний (засвоєння певних умінь, педагогічна практика) та мотиваційний (ефективна система мотивації до роботи в інклюзивному класі).

Теоретичний аспект професійної підготовки учителів початкових класів в межах нашої роботи полягав у вивченні низки навчальних курсів згідно з ОП «Початкова освіта», водночас предметів вільного вибору здобувачів бакалаврського рівня за навчальним планом.

Практичний аспект підготовки передбачав практичну діяльність бакалаврів для інклюзивного навчання учнів початкових класів з особливими освітніми потребами.

З метою підвищення підготовки майбутніх учителів до роботи в ілюзивному класі з учнями з ООП ми розробили курс вибіркової дисципліни «Підготовка вчитедя до інклюзивного навчання школярів з ускладненням процесів розвитку та соціалізації», який пропонує глибоке занурення у світ інклюзивної освіти, озброюючи майбутніх педагогів знаннями та методиками ефективного використання технологій у навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП). Цей курс є цінним компонентом індивідуальної освітньої траєкторії здобувача, адже він систематизує знання про форми та методи корекційно-педагогічної діяльності та взаємодії, що реалізуються за допомогою інтерактивних методів між учнями; підготувати майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі з учнями, які мають ускладнення процесів розвитку та соціалізації; ознайомити студентів з теоретичними основами інклюзивної освіти та практичними методиками роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ООП); навчити студентів використовувати інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) для покращення якості навчання дітей з ООП; розвинути у студентів навички та вміння, необхідні для створення інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина відчуває себе комфортно та має можливість досягти успіху.

У межах нашого дослідження формування готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивному класі з учнями з особливими освітніми потребами ми застосовували різноманітні інтерактивні методи, метод проєктів тощо.

Згідно з даними контрольного зрізу у експериментальній групі (ЕГ) спостерігається наступна динаміка рівнів готовності майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному класі: високий рівень - з 18,5% (констатувальний етап, КЕ) до 26,4% (формувальний етап, ФЕ). Це свідчить про зростання на 7,9%. Середній рівень - з 44,3% (КЕ) до 56,3% (ФЕ). Це збільшення на 12%. Низький рівень: з 37,2% (КЕ) до 17,4% (ФЕ). Зниження на 19,9%.

У контрольній групі (КГ) також відбулися зміни, але вони були менш виражені: високий рівень - з 18,1% (КЕ) до 18,9% (ФЕ) - зростання на 0,8%. Середній рівень - з 44,3% (КЕ) до 46,5% (ФЕ) - збільшення на 2,2%. Низький рівень - з 37,5% (КЕ) до 34,6% (ФЕ) - зниження на 3%.

Таким чином, у майбутніх вчителів початкових класів ЕГ рівень готовності до роботи в інклюзивному класі з учнями з особливими освітніми потребами (ООП) за всіма критеріями значно зріс порівняно з КГ.

Експериментальна програма навчання продемонструвала свою ефективність у підвищенні рівня готовності майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Існує суттєва різниця в динаміці змін рівнів готовності між ЕГ та КГ, що свідчить про вплив впровадженої програми. Більшість майбутніх вчителів ЕГ після проходження програми навчання готові до роботи в інклюзивному класі.

Вищеозначене доводить успішність застосування апробованої та експериментально перевіреної системи готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами, оскільки в ЕГ ми отримали більш істотні позитивні результати.

**ВИСНОВКИ**

Теоретичне обгрунтування та експериментальна перевірка ефективності методики формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі уможливила такі висновки:

* 1. Здійснено системний аналіз концептуальних підходів до поняття «готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності до роботи в інклюзивному середовищі». На основі аналізу ми з'ясували, що немає однозначного підходу до тлумачення цієї дефініції. Однак більшість дослідників сходяться на думці, що готовність - це цілісне утворення особистості, яке включає знання, адже вчитель повинен мати глибокі знання про особливості розвитку школярів з ООП, їхні потреби та можливості, а також про методи та технології навчання, які їм підходять; уміння та навички, оскільки вчитель повинен вміти адаптувати навчальний план та матеріали до потреб всіх дітей у класі, використовувати різноманітні методи та прийоми навчання, а також створювати атмосферу підтримки та співпраці; особисті якості, адже учитель повинен бути толерантним, емпатійним, гнучким, мати навички спілкування з учнями з ООП та їхніми батьками, а також вміти працювати в команді.
  2. Готовність до професійно-педагогічної діяльності - цілісне, стійке утворенням, що містить взаємопов’язані й взаємозалежні компоненти, які забезпечують здатність до реалізації функції фахівця. Ми використовували структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, яку запропонувала І. Демченко, що складається з трьох компонентів: місіонерський, компетентнісний та саморегулятивний.
  3. **Місіонерській складовій готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному класі відповідає мотиваційно-ціннісний критерій**, який характеризується такими показниками: доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності; ототожнення з еталоном фахівця з інклюзії; самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб’єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності.

**Саморегулятивному складнику готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі відповідає рефлексивно-оцінний критерій.** Рефлексивно-оцінний критерій готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі характеризується такими показниками: адаптивна поведінка в інклюзивній діяльності, реактивність на стрес у умовах інклюзивного середовища, рішуче подолання труднощів; контрольовані дії в інклюзивному класі, адекватна оцінка дійсного та бажаного в інклюзивній роботі, самокоригування помилок у інклюзивній діяльності; траєкторія самоосвіти інклюзивного розвитку, творча самореалізація в інклюзивній роботі, перспективність професійного саморозвитку в інклюзії.

**Компетентнісному компоненту готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти відповідає перцептивно-інтелектуальний критерій,** який має такі показники: чіткість осмислення себе суб’єктом інклюзивної діяльності; адекватне сприймання учасників та умов інклюзивного освітнього середовища; повнота уявлення реалій та змісту інклюзивної діяльності; поінформованість щодо інклюзивно-освітньої термінології; системні знання із методології інклюзивної педагогіки; інформаційна мобільність у інклюзивній освіті; продуктивні інклюзивно-педагогічні уміння; здатність до забезпечення технологічності інклюзивного навчання; гуманність у способах вирішення педагогічних ситуацій.

З урахуванням перцептивно-інтелектуального, рефлексивно-оцінного та мотиваційно-ціннісного критеріїв готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі ми виокремили 3 рівні досліджуваного феномена: високий, середній та низький.

* 1. Для проведення експерименту базою дослідження ми обрали Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Респондентами були здобувачі 2-4 курсів денної та заочної форм бакалаврського рівня навчання спеціальності «Початкова освіта». Загальна кількість респондентів становила 46 осіб, яких ми розподілили на констатувальному й формувальному етапах дослідження на дві групи – контрольну (КГ) у кількості 23 чол. та експериментальну (ЕГ) –23 особи.

Під час констатувального етапу експерименту нами визначено діагностичний комплекс методик для визначення готовності майбутніх вчителів початкової школи до організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

* 1. Аналіз даних констатувального етапу за мотиваційно-ціннісним, перцептивно-інтелектуальним та рефлексивно-оцінним критеріями дозволив виявити більшість студентів (44,3% осіб у ЕГ та 44.3% у КГ) з середнім рівнем сформованості готовності до роботи в інклюзивному класі; з низьким рівнем виявлено 37,2% у ЕГ та 37,5% у КГ; з високим рівнем було лише 18,5% у ЕГ та 18,1% у КГ. З’ясовано, що в учителів недостатньо несформовані знання і уміння у застосуванні до роботи з учнями з ОМ.
  2. Запропоновано методику формування готовності майбутнього учителя початкових класів до організації інклюзивного навчання молодших школярів, у якій передбачено такі етапи: діяльнісний (формування знань та умінь педагогічної роботи в умовах інклюзії); практичний (засвоєння певних умінь, педагогічна практика) та мотиваційний (ефективна система мотивації до роботи в інклюзивному класі). На кожному етапі дібрано доцільні форми та методи навчання; обгрунтовано та розроблено НМК до вибіркової дисципліни «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання молодших школярів з ускладненням процесів розвитку та соціалізації».

Апробація створеної системи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі під час проведення формувального етапу експерименту підтвердила її ефективність.

Задля аналізу результатів експериментального дослідження ми порівнювали результати констатувального та формувального його етапів за такими рівнями сформованості (низький, середній та високий) за кожним критерієм (мотиваційно-ціннісним, перцептивно-інтелектуальним та рефлексивно-оцінним) та загалом готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі з молодшими школярами з ООП у здобувачів КГ та ЕГ.

Порівняльний аналіз результатів експерименту засвідчив доцільність розробленої системи підготовки майбутніх учителів в ЗВО до інклюзивного навчання школярів з особливими освітніми потребами, адже істотною виявилася різниця на користь опитаних в експериментальній групі: збільшення кількості студентів з високим рівнем на 7,9% порівняно з КГ, де було таке лише на 0,8%; збільшення середнього рівня на 12% порівняно з КГ, де таке спостерігалося лише на 2,2%; зниження кількості з низьким рівнем на 19,9% порівняно з КГ (– 3%).

Успішність нашого експериментального дослідження підтвердилося достовірними показниками, які ми перевірили за допомогою методів математичної статистики. Подальші наукові дослідження ми вбачаємо у створенні та перевірки моделі системи формування готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивному класі з учнями з ООП та здійснити прогноз її розвитку.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Актуальні питання реформування освіти в Україні: монографія. / за ред. С. Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2018. 246 с.
2. Андрієвський Б. М. Проблеми модернізації вищої педагогічної освіти. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvuuped\_2011\_20\_4%20(1).pdf (дата звернення: 20.05.2024 р.).
3. Аніщук А. М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 227 с.
4. Балахонова О. В. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: монографія / колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.
5. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору: автореф. дис. ... доктора педагогічн. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 40 с.
6. Берегова М. І. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 3(62). Т. 2. С. 14–18.
7. Берегова М. І., Савінова Н. В. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216–225.
8. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*, 2018. № 11. С. 24–34.
9. Бондар Т. О. Корекційно-розвивальна робота на уроках мови та читання для дітей з особливими освітніми потребами. *Таврійський вісник освіти.* 2016. № 3 (55). С. 116.
10. Бондаренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 5. Т. 67. C. 31.
11. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 4 (48). C. 9–17.
12. Василенко О. М. Використання комп’ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл. URL: file:///C:/Users/WishMasterOk/Downloads/Znpkhist\_2009\_1\_5.pdf (дата звернення: 08.05. 2024 р.).
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т.Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
14. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.
15. Волошина О., Дмітренко Н. Педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. C. 80–86.
16. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 52-55.
17. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 374 с.
18. Гоцко Г. І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. Теребовля, 2018. Ч. 2. С.28–29.
19. Данілавічютє Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
20. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
21. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка». URL: http://dspace.udpu.org.ua/ (дата звернення: 10.03. 2024 р.).
22. 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.
23. Державний стандарт початкової освіти: Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018 року. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser\_osv/59891/ (дата звернення: 28.04.2024 р.).
24. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. URL: http://aqce.com.ua /download/publications/49/45.pdf/ (дата звернення: 08.04.2024 р.).
25. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
26. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
27. Енціклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008.1040 c.
28. Жигірь В.І., Чернєга О.А. Професійна педагогіка : навчальний посібник / за ред. М. В. Вачевського. Київ: ТОВ «Кондор», 2012. С. 59–60.
29. Життя поза освітою: перспективи інклюзивного навчання в Україні. URL: http://naglyad.org/uk/2017/05/12/ (дата звернення: 20.02.2024 р.).
30. Заєркова Н. В. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
31. Закон України Про вищу освіту : документ 1556-VII, чинний. Редакція від 18.03.2020. <URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.04.2024 р.).
32. Закон України Про освіту. (за станом на 05.09.2017 № 2145-VIII). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 10.03.2024 р.).
33. Законодавствo України: офіційний сайт. URL: https://zakon.rada. gov.ua/laws/ show/87-2018-%D0%BF#n12 (дата звернення: 10.02.2024 р.).
34. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / пер з англ. Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. Київ: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
35. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: монографія / колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.
36. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю: порадник для батьків, спеціалістів: інформаційний буклет / упоряд. В. Драгун,Черкаси, 2016. 29 с.
37. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. URL: http://lib.iitta.gov.ua/2555/1/%D0%9D%D1%96% D0%B6%D0% B8%D0%BD.pdf (дата звернення: 16.02.2024 р.).
38. Качмар О. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні (досвід Івано-Франківської області). Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії : *збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2018. С.15–19.
39. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 59 с.
40. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
41. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
42. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
43. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
44. Конвенція про права дитини. URL: http://zakon2. rada.gov.ua/laws/show/995\_021.(дата звернення: 10.02.2024 р.).
45. Концепція Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки»: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22 квітня 2006 р. № 229-р. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/229-2006-р. (дата звернення: 02.10.2017р.).
46. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua /storage/app/ media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 09.03. 2024 р.).
47. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: https://mon.gov.ua/ua/ npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya (дата звернення: 13.02.2024 р.).
48. Корекційно-розвивальні програми для дітей з особливими освітніми потребами. URL: http://ispukr.org.ua/?page\_id=2422#. XV\_HNeMzbIU (дата звернення: 03.04. 2024 р.).
49. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія. Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. 368 с.
50. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2009. № 5-6. С. 17–20.
51. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads /pptp\_2013\_4\_15%20(4).pdf. (дата звернення: 10.05.2024 р.).
52. Ленів З. Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. *Обрії*. 2018. № 2(47). С. 57–61.
53. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-498 від 05.08.2019р. «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти у 2019/2020 н.р.». URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\_osv/65296/ (дата звернення: 10.01.2024 р.).
54. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.12р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: http://osvita.ua/legislation /Ser\_osv/29627/ (дата звернення: 17.01.2024 р.).
55. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.12р. № 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». URL: http://osvita.ua/legislation/ Ser\_osv/30376/. (дата звернення: 17.01.2024 р.).
56. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. докт. пед. наук. спец: 13.00.03. Київ, 2018. 542 с.
57. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua /id/eprint/3477/1/E\_Martynchuk\_NCHNPUIMPD\_24\_KSPKIO\_IL.pdf (дата звернення: 10.04.2024 р.).
58. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
59. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. URL: http://www.psyh.kiev.ua/ (дата звернення: 18.03.2024 р.).
60. 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.
61. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.
62. Москалюк О. І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. *Науковий вісник Ужгородського університету*. *Серія: педагогіка. Соціальна робота.* 2017. Вип. 1(40). С. 172–174.
63. Нагорна О. Б. Особливості корекійно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
64. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
65. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова та ін.; за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ: ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 c.
66. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
67. Поцко О. Нормативно-правові аспекти інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Випуск 34. С. 213–220. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua /jspui/bitstream/lib/3532/1 /8.pdf. (дата звернення: 10.02.2024 р.).
68. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінет міністрів України № 607 від 21.08.2013р. URL: https://zakon.rada.gov.ua /laws/show/607-2013-п (дата звернення: 08.01.2024 р.).
69. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10р. № 912. URL: http://ru.osvita.ua/legislation /Ser\_osv/9189/ (дата звернення: 10.05.2024 р.).
70. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки від 09.12.10р. № 1224. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10 (дата звернення: 26.02.2024 р.).
71. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова кабінету міністрів України від 15.08.11р. №872. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF. (дата звернення: 08.01.2024 р.).
72. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінет міністрів України № 988-р. від 14.12.2016 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 20.02.2024 р.).
73. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» затверджено Наказом Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018р. № 1143. URL: https://zakon.rada.gov.ua /rada/show/v1143732-18. (дата звернення: 12.11.2024 р.).
74. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи / колектив авторів: С. Ф. Одайник та ін.: монографічна збірка / за ред. Л. А. Пермінової. Ч. 1. Херсон: «Айлант», 2018. 158 с.
75. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ, 2007. 128 с.
76. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2017. 23 с.
77. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. … доктора пед. наук. Харьків, 2004. 41 с.
78. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
79. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. … д-ра. пед. наук. спец: 13.00.05. Старобільськ, 2016. 570 с.
80. Чапюк Ю. Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. URL: //http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/9141/1/ pedagogical %20activity.pdf (дата звернення: 10.02.2024 р.).
81. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації: монографія. Івано-Франківськ, 2020. 402 с.
82. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 384 с.
83. Шевців З. М. Сутність і структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Теорія і методика професійної освіти: електрон. наук. фах. вид*. 2016. Вип. № 11 (3). С. 117–122. URL : http://tmpo.ivet-ua.science. (дата звернення: 10.02.2024 р.).
84. Шевцов А. Г. Теоретико-методологічні засади та технології інклюзії у закладах вищої освіти. Досвід Університету «Україна»: кол. моногр. / Таланчук П.М., Чайковський М.Є, Шевцов А.Г. та ін.; за наук. ред. П.М.Таланчука. Київ: Університет «Україна», 2018. 481 с.
85. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 33. С. 107–117.

**Додатки**

**Додаток А**

**Тест для діагностики чіткості усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів суб’єктами інклюзивної діяльності**

Шановний студенте, дайте, будь ласка, відповідь на запитання: Наскільки чітко Ви усвідомлюєте себе суб’єктом інклюзивної діяльності? Напроти кожного з наведеного нижче твердження поставте оцінку (від 0 до 3 балів). Шкала оцінок: 0 – зовсім не усвідомлюю; 2 – недостатньо усвідомлюю; 3 – чітко усвідомлюю.

*Твердження:*

1. Майбутня інклюзивна діяльність має особистісну і суспільну значущість.

2. В інклюзивній діяльності доведеться бути надзвичайно професійно відповідальним фахівцем.

3. Інклюзивну діяльність потрібно буде здійснювати з дотриманням чинних освітніх законів, етичних норм і правил.

4. До інклюзивної діяльності підвищені вимоги її якості.

5. В умовах інклюзивної діяльності обов’язково треба буде наполегливо працювати, незважаючи на низьку матеріальну винагороду.

6. В умовах освітньої інклюзії необхідно буде постійно долати численні труднощі.

7. Доведеться затрачати чимало сил та енергії для досягнення успіхів в інклюзивно-педагогічній діяльності.

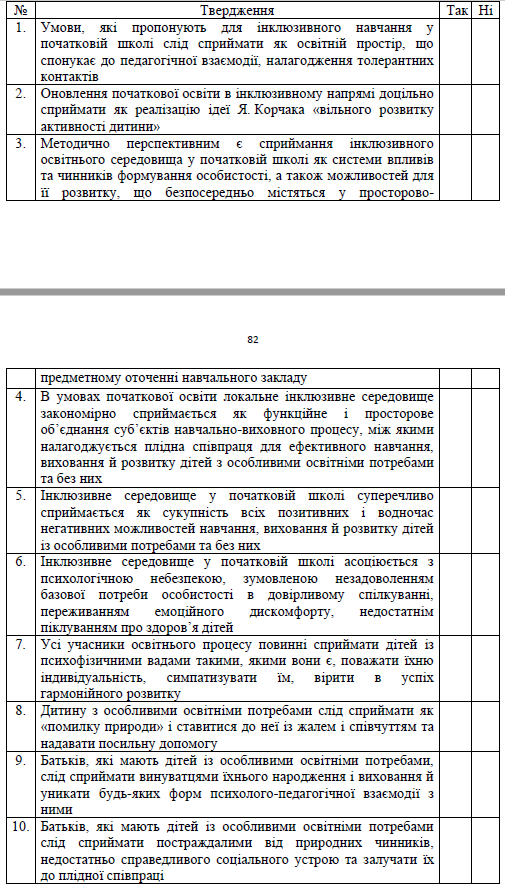
8. Для забезпечення цілісності інклюзивно-педагогічного процесу потрібне глибоке розуміння, прийняття і майстерне впровадження методичних інновацій.

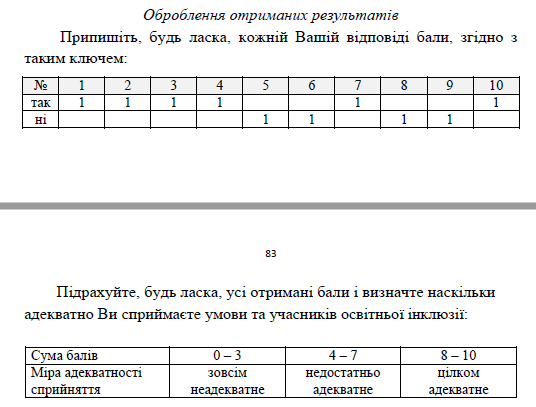
9. Незважаючи на характер та індивідуальний стиль педагогічний діяльності, гуманізм має бути провідним принципом у реалізації засад інклюзивної освіти.

10. Важка праця педагога в умовах інклюзивної освіти може призвести до емоційного вигорання, яке потребуватиме неабияких зусиль для відновлення психічного здоров’я.

**Тест для діагностики адекватності сприйняття майбутніми вчителями початкових класів умов та учасників освітньої інклюзії**

Шановний студенте, якщо Ви згодні з твердженням тесту, то поставте, будь ласка, напроти номера відповідної стрічки знак «+» у комірці «Так», якщо не згодні, то – знак «–» у комірці «Ні».





**Додаток Б**

**Тест для діагностики чіткості усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів суб’єктами інклюзивної діяльності**

Шановний студенте, дайте, будь ласка, відповідь на запитання: Що Ви не врахували при виборі фаху вчителя початкової інклюзивної школи? Напроти кожного з наведеного нижче твердження поставте оцінку (від 0 до 3 балів).

Шкала оцінок: 0 – не враховано зовсім; 2 – ураховано частково; 3 – ураховано сповна.

1. Що доведеться виконувати розширений спектр функцій професійної діяльності, зумовлений упровадження освітньої інклюзії.

2. Що необхідно опанувати інклюзивні технології початкової освіти, які потребують не лише педагогічних, а й корекційних умінь і навичок.

3. Що потрібно постійно вивчати і переймати передовий досвід навчання, виховання, розвитку та корекції учнів в умовах інклюзивної освіти.

4. Що треба долати труднощі, пов’язані зі створенням умов інклюзивної освіти у початковій школі.

5. Що доведеться навчати і виховувати водночас обдарованих, відсталих та неповносправних дітей.

6. Що, потрібно буде активно співпрацювати з дефектологами, медиками, психологами, батьками школярів.

7. Що в умовах інклюзивної освіти на вчителя лягає дуже велика відповідальність за гармонійний розвиток кожного учня.

8. Що для успішної роботи в умовах інклюзивної освіти необхідно сповна реалізувати свій творчий потенціал.

9. Що до дітей, які мають психофізичні вади, треба буде ставитися з повагою і любов’ю.

10. Що потрібно буде успішно вирішувати дуже складні психолого-педагогічні ситуації у взаєминах з учнями та їх батьками.

11. Що в умовах інклюзивної діяльності треба бути надзвичайно толерантним педагогом.

12. Що до кожного заняття в інклюзивній початковій школі слід ретельніше готуватися, ніж будь-коли.

13. Що доведеться ризикувати власним психофізичним здоров’ям заради успіху інклюзивного навчання.

14. Що необхідно буде постійно дбати про естетичне та ергономічне середовище навчання, виховання, розвитку та корекції школярів.

15. Що в умовах інклюзивної діяльності потрібно буде вчитися впродовж усього життя.

**Інтерпретація результатів тестування**

Якщо студентом набрано від 0 до 15 балів, то доцільність вибору ним інклюзивно-педагогічного фаху сумнівна; від 15 до 30 – вмотивована; від 30 до 45 – переконлива.

**Анкета для самооцінки адекватності ототожнення майбутнього вчителя початкових класів зі взірцем фахівця з інклюзії (модифікована методика В. Білан).**

Шановний студенте, дайте, будь ласка, відповіді на такі запитання:

1. Як Ви вважаєте, якого вчителя початкових класів слід вважати взірцем фахівця інклюзивної освіти? Виокреміть, будь ласка, мінімум три провідних його професійно-особистісних якостей.

2. Чи можете Ви з упевненістю сказати про себе, що цілком відповідаєте еталону фахівця інклюзивної освіти у початковій школі? Якщо ні, то уточніть, чим саме Ви відрізняєтеся від нього.

3. Що потрібно зробити для досягнення ідеального образу фахівця інклюзивної освіти у початковій школі? Показники для розподілу студентів за рівнями самооцінки адекватності ототожнення себе з еталоном фахівця інклюзивної освіти у початковій школі

****

**Тест для діагностики самовідданості служіння майбутнього вчителя початкових класів ідеалам інклюзивної освіти (модифікована методика В. Білан)**

Шановний студенте, обведіть, будь ласка, кружечком той варіант відповіді на запитання тесту, що для Вас найбільш прийнятний.

Запитання: 1. Наскільки Ви самодостатні у справі гармонійного розвитку обдарованих, неповносправних дітей та учнів з психофізичними вадами?

а) маю власну інклюзивно-педагогічну позицію, але в роботі буду намагатися нічим не відрізнятися від своїх колег;

б) маю власну інклюзивно-педагогічну позицію, але в роботі буду намагатися раціонально впливати на особистість кожної дитини;

в) маю власну інклюзивно-педагогічну позицію і в роботі буду намагатися цілком присвятити себе улюбленій справі навчання, виховання, розвитку і корекції кожної дитини.

2. Що для Вас являють ідеї інклюзивної освіти у початковій школі?

а) засіб відволіктися від прямих обов’язків гармонійного розвитку кожної дитини;

б) спосіб самоутверджуватися в інклюзивній діяльності;

в) система цілісного професійного світогляду і точка відліку для кожної інклюзивно-педагогічної дії.

3. Наскільки Ви милосердні і можете виявити співчуття до дітей із психофізичними вадами?

а) за певної педагогічної ситуації у справедливому обуренні можу спричинити психічну або фізичну біль;

б) органічно не переношу, якщо при моїй присутності когось ображають;

в) завжди щиро співчуваю іншим особам і нетерпляче ставлюся до вияву немилосердя.

4. Що для Вас являє друг в особі учня? а) дитина, котра зобов’язана моєю працею;

б) дитина, якій зможу допомогти так, як вважаю за можливе, а не так, як вона цього очікує;

в) дитина, потреби в допомозі якій для мене важливіші за власні амбіції.

5. Що для Вас являє професійна честь педагога інклюзивної освіти?

а) це застаріле поняття, адже сьогодні важливі успіх і матеріальний добробут, що є вираженням гідності;

б) це поняття відносне й у кожної людини свої уявлення про його сутність;

в) це бездоганність у всіх вчинках і думках, із цим також пов’язано поняття доброчинності.

6. Який зміст Ви вкладаєте в афоризм «Щастя лише у праці»?

а) працевлаштованість і колеги, із якими можна весело та цікаво проводити час;

б) якщо тебе розуміють і підтримують вихованці, колеги і начальники;

в) внутрішня гармонія з вихованцями і педагогічним колективом.

7. Що для Вас являє професійна свобода вчителя інклюзивної початкової школи?

а) відмова планувати роботу і можливість спокійно, не переймаючись нічим, жити сьогоднішнім днем;

б) можливість робити все, що хочеться, тому що прагну працювати заради себе й дітей;

в) можливість відмовитися від відчуттів і бажань, які стоять на шляху мети самостійно ухвалювати складні інклюзивно-педагогічні рішення.

8. Що для Вас являє істина?

а) у величезному світі брехні і помилок не може бути нічого істинного;

б) істинне все те, що необхідне й достатнє самому собі й іншим особам;

в) істинним є лише те, що поділяється більшістю як правильне, доцільне і корисне.

9. У чому для Вас полягає сенс інклюзивної освіти?

а) його взагалі немає;

б) у пізнанні її основ;

в) у служінні ідеалу.

10. Як Ви хотіли б провести свою трудову діяльність?

а) насолоджуючись;

б) постійно навчаючись;

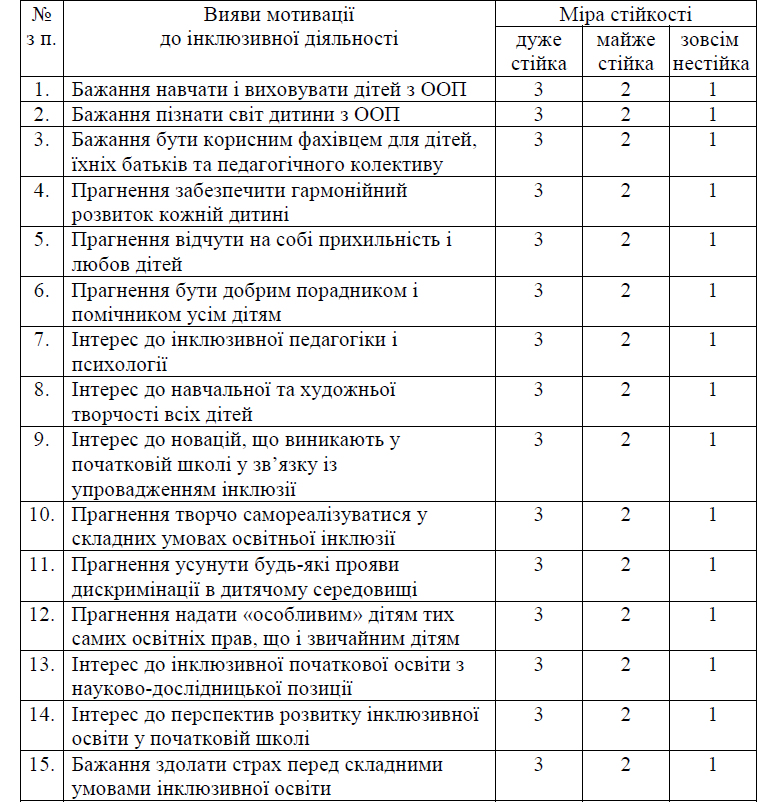
в) у служінні обов’язку.

**Інтерпретація результатів тестування**

Якщо кружечком найбільше обведено варіанти «а» відповідей на запитання, то служіння ідеалам інклюзивної освіти рутинне; більша кількість варіантів «б» – прагматичне; переважають варіанти «в» – самовіддане.

**Тести для самооцінки стійкості мотивації майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності**

Шановний студенте, будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал міри стійкості (3, 2, 1) кожного з виявів Вашої мотивації до інклюзивної діяльності.



**Оброблення результатів тестування**

Підрахуйте, будь ласка, кількість фактично набраних балів та поділіть їх на максимально можливу кількість балів (45). Наприклад, 42 : 45 = 0,93. Якщо Ви відчуваєте, що Ваша самооцінка дещо завищена, то фактично набрану суму балів зменште на 3 бали, і, навпаки, якщо занижена, додайте до неї ще 3 бали. Наприклад: 42 – 3 = 39 : 45 = 0,86; 42 + 3 = 45 : 45 = 1,0.

Якщо коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,33 до 0,55, то мотивація до інклюзивної діяльності зовсім нестійка. Це означає, що Ваш вибір фаху вчителя початкових класів був випадковим.

Коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,56 до 0,77 – мотивація до інклюзивної діяльності майже стійка. Ви доцільно обрали фах учителя початкових класів.

Коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,78 до 1,0 – мотивація до інклюзивної діяльності дуже стійка. Насправді обрано єдиний для Вас фах учителя початкових класів.

**Додаток В**

***Анкета для з’ясування потенційного рівня адаптивності студентів педагогічних факультетів у майбутній інклюзивній діяльності***

Шановний студенте, Вам пропонується низка тверджень, із якими Ви можете погодитися, не погодитися або погодитися частково. У спосіб підкреслення потрібно обрати один із трьох запропонованих варіантів відповіді, що відображає Вашу думку.

*Твердження:*

1. У майбутній професійній діяльності в умовах інклюзивної початкової школи я намагатимуся розв’язувати свої життєві проблеми у взаємозв’язку зі специфікою роботи:

а) так;

б) інколи;

в) ні.

12. Можливість реалізувати мої життєві плани у зв’язку з майбутньою роботою в інклюзивній початковій школі:

а) велика;

б) невизначена;

в) мізерна.

13. У майбутній професійній діяльності в інклюзивній початковій школі мої взаємини як молодого фахівця з досвідченими педагогами можуть бути:

а) гармонійними;

б) невизначеними;

в) напруженими.

14. У майбутній трудовій діяльності у вільний час я надам перевагу справам:

а) педагогічного колективу й учнів;

б) не знаю яким;

в) особистого характеру.

15. Наявні у мене звички в умовах майбутньої професійної діяльності не завадять нікому:

а) так;

б) не маю впевненості;

в) завадять.

*Оброблення результатів анкетування*

Для всіх пунктів анкети варіант відповідей «а» оцінюється 2; «б» – 1; «в» – 0 балів. Якщо набрано від 0 до 10 балів, то адаптивність Вашої поведінки у майбутній інклюзивній діяльності потенційно низька; від 11 до 20 – середня; від 21 до 30 – висока.

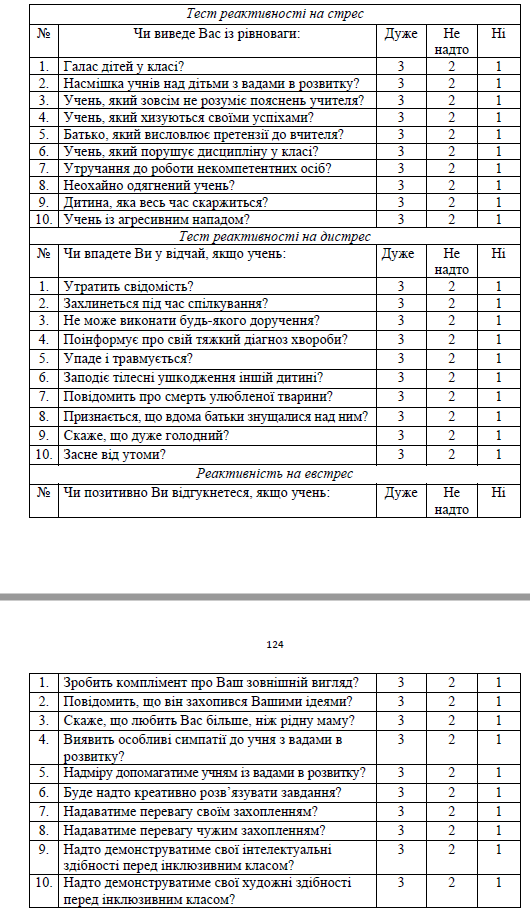
**Тести для самооцінки студентами реактивності на типові стресові ситуації у майбутній інклюзивній діяльності**

Шановний студенте, будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал міри реактивності (3, 2, 1) кожного із питань тестів на стрес, дистрес та евстрес.

**Оброблення результатів тестування**

Підрахуйте, будь ласка, кількість фактично набраних балів та поділіть їх на максимально можливу кількість балів (90). Наприклад, 84 : 90 = 0,93. Якщо Ви відчуваєте, що Ваша самооцінка дещо завищена, то фактично набрану суму балів зменште на 6 балів, і, навпаки, якщо занижена, додайте до неї ще 6 балів. Наприклад: 84 – 6 = 78 : 90 = 0,86; 84 + 6 = 90 : 90 = 1,0.

Якщо коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,33 до 0,55, то реактивність на типові стресові ситуації у майбутній інклюзивній діяльності слабка; від 0,56 до 0,77 – нормальна; від 0,78 до 1,0 – надмірна.



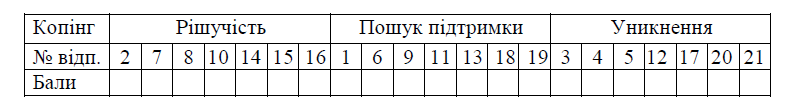
**Тести для самооцінки студентами рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності**

Шановний студенте, уявіть собі, що у майбутній професійній діяльності Ви зіткнулися з реальною проблемою, наприклад, Вам заявили, що в інклюзивному класі, із яким Ви працюєте, виявлено факти сегрегації. Як Ви впораєтеся з наявною проблемою? Будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал міри рішучості в її розв’язанні напроти кожного із запропонованих можливих варіантів.



*Оброблення та інтерпретація результатів тестування*

Поставте, будь ласка, у поданій нижче таблиці обрані бали Ваших відповідей у графу «бали» у кожній комірці напроти номерів відповідей на запитання, що розташовані у порядку ключа для розрізнення і самооцінки базисних різновидів копінг-стратегії розв’язання проблеми та підсумуйте набрану кількість балів за кожним із них.



Мінімальна сума набраних балів за кожним пунктом, що відноситься до того чи іншого базисного різновиду копінг-стратегії – 7; максимальна – 21. Згідно з результатами тестування, той різновид копінг-стратегії вирішення проблеми слід вважати домінуючим, за яким набрано найбільшу кількість балів.

**Додаток Д**

**НМК вібіркової дисципліни «Підготовка вчителя до інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації»**

**Робоча програма курсу**

**І. Загальна інформація**

|  |  |
| --- | --- |
| **Заклад вищої освіти** | Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя |
| **Факультет/інститут** | Педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв |
| **Мова навчання** | українська |
| **Розробник/и** | Іщук О. |
| **Освітня програма** | 013 Початкова освіта |
| **Рівень вищої освіти** | Перший (бакалаврський) |
| **Обсяг дисципліни** | 3 кредити ECTS, що відповідає 90 академічним годинам, з яких 30 годин - аудиторне навчання (лекції - 10 год., практ. - 10 год., лабор. - 10 год.) і 60 год. - самостійна робота. |
| **Статус дисципліни** | Вибіркова |

**Мета курсу:** ознайомити студентів з теоретичними та методичними основами інклюзивної освіти дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації; навчити планувати та організовувати освітній процес, спрямований на розвиток та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного середовища; розвинути в студентів навички роботи з різними категоріями дітей з ООП, а також з їхніми батьками та педагогами; підготувати майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі з учнями, які мають ускладнення процесів розвитку та соціалізації; навчити студентів використовувати інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) для покращення якості навчання дітей з ООП; розвинути у студентів навички та вміння, необхідні для створення інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина відчуває себе комфортно та має можливість досягти успіху.

**Завдання:** ознайомити студентів з Концепцією інклюзивної освіти та її принципами; особливостями розвитку та навчання дітей з ООП; психолого-педагогічними підходами до роботи з учнями з ООП; методами та формами інклюзивної освіти; роллю та функціями педагога в інклюзивному середовищі;

Навчити студентів використовувати різноманітні методи та прийоми роботи з учнями з ООП; створювати індивідуальні навчальні плани для дітей з ООП; застосовувати ІКТ для навчання та розвитку дітей з ООП; співпрацювати з батьками дітей з ООП та іншими фахівцями; оцінювати результати навчання дітей з ООП; розвинути у студентів емпатію та толерантність до дітей з ООП; уміння працювати в команді; навички самопрезентації та комунікації; готовність до постійного самовдосконалення.

**Очікувані результати навчання з навчальної дисципліни:**

* Розуміти сутність інклюзивної освіти, корекційно-розивальної роботи та її значення для розвитку суспільства.
* Вміти працювати з учнями з ООП, використовуючи різноманітні методи та прийоми.
* Володіти навичками використання ІКТ для навчання та розвитку дітей з ООП.
* Бути готовими до роботи в інклюзивному середовищі.

**Засоби діагностики та критерії оцінювання результатів навчання**

Діагностика здійснюється на основі обліку отриманих результатів навчальної діяльності студентів під час занять та виконання підсумкових завдань відповідно до програмних результатів навчання, зафіксованих у ОПП спеціальності:

* на основі контролю засвоєних теоретичних знань і сформованих умінь під час занять: індивідуальне, фронтальне опитування; індивідуальне, групове виконання завдань; виконання індивідуальних завдань; індивідуальна розробка оригінальних вправ до уроків з учнями з ОМ; на основі самостійної роботи студентів:; на основі виконання контрольних завдань - тестового контролю.

Отримані бали сумують і студент отримує від 0 до 100 балів.

**Критерії формувального оцінювання:**

**Відмінно** – студент має глибокі, міцні систематичні знання усіх положень теорії інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації, може не тільки вільно сформулювати, але й самостійно довести закони, принципи, методи науки; виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності; користується широким арсеналом засобів-доказів своєї думки; виявляє власне ставлення до здобутої інформації; використовує засвоєні знання та уміння у нестандартних ситуаціях; здатний вирішувати проблемні питання, які пов'язані з аналізом явищ, найефективнішими формами організації навчального процесу, найдоцільнішими методами і прийомами інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Відповіді студента відрізняються точністю формулювань, логікою, достатнім рівнем узагальненості знань. Студент самостійно розв'язує типові задачі, стандартні, комбіновані й нестандартні проблемні ситуації; здатний проаналізувати й узагальнити отриманий результат. При виконанні різних видів робіт студент дотримується усіх вимог, передбачених програмою курсу. Крім того, його дії відрізняються раціональністю, умінням оцінювати помилки й аналізувати результати.

**Добре** – студент володіє достатнім рівнем знань усіх положень теорії інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації, може вільно сформулювати, закони, принципи та методи науки, але не здатний користуватися широким арсеналом засобів-доказів своєї думки, не завжди виявляє власне ставлення до здобутої інформації; використовує засвоєні знання та уміння у типових ситуаціях; здатний стандартно вирішувати проблемні питання, пов'язані з аналізом інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації, найефективнішими формами організації навчального процесу, найдоцільнішими методами і прийомами навчання інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Відповіді студента відрізняються точністю формулювань, логікою, але розуміння не є узагальненим. Студент самостійно розв'язує типові задачі, стандартні проблемні ситуації, проте інколи не може глибоко проаналізувати й узагальнити отриманий результат. При виконанні різних видів робіт студент дотримується усіх вимог, передбачених програмою курсу. Його дії відрізняються раціональністю, проте інколи він недостатньо уміє оцінювати власні помилки.

**Задовільно** – знання студента є недостатньо повними, він хоч і відтворює основні поняття і визначення курсу, але досить поверхово, не виділяючи взаємозв'язків між ними, може сформулювати за допомогою викладача основні положення теорії (принципи, методи, прийоми, технології); намагається аналізувати процеси та явища, методичні феномени; застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, не виявляє власного ставлення до інформації; робить поверхові висновки. Відповідь логічна, проте неповна, недостатньо обґрунтована, з певними неточностями. У практичних завданнях є несуттєві помилки.

**Незадовільно** – студент на рівні елементарного відтворення презентує окремі факти, елементи, об'єкти, фрагменти навчального матеріалу з інклюзивного навчання дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації; висвітлює питання теорії неправильно, безсистемно, з грубими помилками, відсутні розуміння основної суті питань, висновки, узагальнення, власне ставлення до інформації. У відповідях та у практичному завданні припущені суттєві помилки.

**Критерії оцінювання підсумкових завдань**

**Підсумкова оцінка курсу буде обчислюватися з використанням таких складових:**

|  |  |
| --- | --- |
| **Бали** | **Результат навчання, що оцінюється** |
| **10** | **Написання есе на тему «Чи готовий я до роботи в інклюзивному класі»**  Критерії оцінювання: змістовність (3 бали); логічність викладу (3 бали); якість аргументації (3 бали) |
| **20** | **Розробка адаптованого уроку**  Створення плану уроку з урахуванням потреб дітей з різними обмеженнями.  Мета: розвивати навички планування та адаптації навчального процесу.  Критерії оцінювання: відповідність плану уроку інклюзивним принципам (10 балів); креативність та використання різних методів навчання (10 балів) |
| **15** | **Аналіз кейсів**  Аналіз декількох кейсів, що описують конкретні ситуації з практики інклюзивного навчання. Студенти мають запропонувати рішення для кожного випадку.  Мета: відпрацювати навички аналізу та вирішення проблемних ситуацій.  Критерії оцінювання: глибина аналізу (10 балів); адекватність запропонованих рішень (10 балів)  Кейси інклюзивного навчання:  1. Учень з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ):  Ситуація: Учень 8 класу, Максим, має діагноз СДУГ. Йому важко зосередитися на уроках, він часто відволікається, крутиться на стільці, і може вигукувати з місця. Це дратує інших учнів та ускладнює вчителю ведення уроку.  Дії:  Вчитель:  Розмістити Максима за першою партою, подалі від вікон та інших потенційних відволікачів.  Давати йому чіткі та короткі інструкції, розбивати завдання на менші кроки.  Заохочувати Максима до рухової активності під час уроку, наприклад, дозволяти йому періодично вставати та розминатися.  Використовувати візуальні матеріали та інтерактивні методи навчання.  Співпрацювати з батьками Максима, щоб узгодити стратегії поведінки вдома та в школі.  Асистент учителя:  Допомагати Максиму зосередитися на завданні, надавати йому підказки та підтримку.  Займатися з Максимом додатково, щоб допомогти йому заповнити прогалини у знаннях.  Спілкуватися з іншими учнями, щоб пояснити їм особливості СДУГ та допомогти їм прийняти Максима.  Результат: Завдяки спільним зусиллям вчителя, асистента, батьків та однокласників Максим може краще зосереджуватися на уроках, його поведінка стає більш контрольованою, а успішність у навчанні зростає.  2. Учениця з порушенням слуху:  Ситуація: Учениця 9 класу, Олена, має порушення слуху. Вона носить слуховий апарат, але їй все ще важко сприймати усну мову, особливо в галасливому середовищі.  Дії:  Вчитель:  Використовувати мікрофон під час уроків, щоб Олена могла краще чути його голос.  Говорити чітко та виразно, дивитися на Олену під час пояснення нового матеріалу.  Записувати ключові моменти уроку на дошці або використовувати презентації.  Надавати Олені письмові матеріали та додаткові роз'яснення.  Спілкуватися з Оленою поза уроками, щоб дізнатися про її потреби та краще зрозуміти її.  Асистент учителя: \* Сидіти поруч з Оленою на уроках і повторювати їй те, що говорить вчитель. \* Записувати конспекти уроків для Олени. \* Допомагати Олені спілкуватися з однокласниками.  Результат: Завдяки допомозі вчителя, асистента та однокласників Олена може успішно навчатися в загальноосвітньому класі, вона відчуває себе частиною колективу та має можливість розвивати свої здібності.  3. Учень з аутизмом:  Ситуація: Учень 7 класу, Іван, має аутизм. Він відчуває труднощі з соціальною взаємодією, спілкуванням та поведінкою. Він може уникати зорового контакту, повторювати одні й ті ж дії, і мати обмежений репертуар інтересів.  Дії:  Вчитель:  Створити для Івана структуроване та передбачуване навчальне середовище.  Використовувати візуальні розклади, чіткі правила та інструкції.  Розбити завдання на невеликі кроки та заохочувати Івана до їх виконання.  Навчати Івана навичкам спілкування та соціальної взаємодії.  Співпрацювати з батьками Івана та фахівцями, щоб розробити індивідуальну навчальну програму. |
| **5** | **Використання корекційних технологій**  **Ознайомлення з різними корекційними технологіями та підготовка презентації про одну з них (наприклад, арт-терапія, логопедичні методики, фізична терапія).**  Мета: іивчити та презентувати можливості сучасних корекційних технологій для підтримки інклюзивного навчання.  Критерії оцінювання: змістовність та повнота презентації (2 бали); візуальне оформлення та ясність викладу (3 бали) |
| **10** | **Виконання тесту у гугл-формі (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf\_ZDQxLbHaMHv9IurwNsY5NMkxYF\_U3hXsCVUxcT3tU\_gN9A/viewform?usp=sf\_link)** |
| **10** | **Проведення рольової гри, де кожен студент виконує роль педагога або дитини з певними обмеженнями**  Мета: розвивати навички емпатії та комунікації.  Критерії оцінювання: активна участь та залученість (5 балів); розуміння ролі та відповідальності (2 бали); здатність до адаптації та гнучкості (3 бали) |
| **15** | **Розробка проєкту з корекційно-розвивальної діяльності вчителя**  Мета: розвивати навички проектної діяльності та співпраці.  Критерії оцінювання: оригінальність проекту (5 балів); реалістичність та практичність (5 балів); якість презентації та захисту проекту (5 балів) |
| **15** | **Розробка корекційно-розвивальної програми**  **Розробка індивідуальної корекційно-розвивальної програми для дитини з певними потребами.**  Мета: навчитися створювати та адаптувати корекційно-розвивальні програми, враховуючи індивідуальні потреби дітей.  Критерії оцінювання: відповідність програми інклюзивним принципам (5 балів); креативність та використання різних методів (10 балів) |
| **100** | **Разом** |

**VII. Зміст навчальної дисципліни**

**РОЗДІЛ І. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

**Тема 1. Індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**

Поняття та значення індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності. Індивідуальні особливості визначаються як специфічні риси, властиві кожній дитині, що впливають на її сприйняття, розуміння та засвоєння навчального матеріалу.

Важливість врахування індивідуальних особливостей у процесі навчання зростає при роботі з дітьми з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Основні фактори, що впливають на навчально-пізнавальну діяльність дітей з ускладненнями.

Когнітивні особливості: рівень розвитку мислення, пам'яті, уваги.

Емоційно-вольова сфера: здатність до регуляції емоцій, мотивація до навчання, рівень тривожності.

Соціальні фактори: взаємодія з однолітками та дорослими, підтримка з боку сім'ї та педагогів.

Фізичні особливості: наявність сенсорних або моторних порушень, стан здоров'я.

Види ускладнень процесів розвитку та соціалізації: сенсорні порушення: зорові та слухові. Мовленнєві порушення: проблеми з мовленням та комунікацією. Психоемоційні порушення: розлади аутистичного спектра, тривожні та депресивні стани. Інтелектуальні порушення: затримка розумового розвитку, інтелектуальні вади. Фізичні порушення: церебральний параліч, моторні дисфункції.

Проблеми, що виникають у процесі навчання дітей з ускладненнями розвитку: низький рівень мотивації до навчання через труднощі в освоєнні матеріалу; проблеми з концентрацією уваги та організацією навчальної діяльності; труднощі у сприйнятті та розумінні навчального матеріалу; соціальна ізоляція та проблеми у взаємодії з однолітками.

Методи діагностики індивідуальних особливостей дітей. Психологічна діагностика (тести, опитувальники, спостереження). Медична діагностика (консультації з лікарями, обстеження). Педагогічна діагностика (аналіз навчальної діяльності, співбесіди з педагогами та батьками).

Принципи організації навчально-пізнавальної діяльності дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Індивідуалізація навчання: адаптація навчального матеріалу та методів навчання до потреб кожної дитини.

Диференціація: використання різних підходів для різних груп дітей залежно від їх індивідуальних особливостей.

Комплексний підхід: інтеграція різних методів корекційної роботи, співпраця з фахівцями (психологами, логопедами, дефектологами).

Методи та прийоми роботи з дітьми з ускладненнями розвитку та соціалізації. Використання наочних та інтерактивних методів навчання. Залучення ігрових технологій та арт-терапії. Застосування спеціальних технічних засобів (збільшувачі, слухові апарати, комп'ютерні програми).

Розвиток навичок саморегуляції та самоорганізації. Роль педагогів та батьків у підтримці навчально-пізнавальної діяльності дітей. Створення сприятливого емоційного клімату в навчальному середовищі.

Забезпечення постійної підтримки та заохочення дітей. Співпраця з фахівцями для розробки та впровадження індивідуальних програм розвитку. Активне залучення батьків до процесу навчання та корекційної роботи.

**Тема 2. Розробка індивідуальної програми розвитку ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**

Поняття індивідуальної програми розвитку (ІПР). Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як документ, який визначає цілі, завдання, методи та засоби корекційно-розвивальної роботи для дитини з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Мета та завдання ІПР. Етапи розробки ІПР.

Діагностичний етап як проведення комплексної оцінки розвитку дитини з урахуванням її сильних та слабких сторін. Планувальний етап як визначення короткострокових і довгострокових цілей, формулювання завдань та вибір методів корекційно-розвивальної роботи. Реалізаційний етап - впровадження ІПР у навчально-виховний процес. Оцінювальний етап - моніторинг та оцінка результатів, корекція програми за потреби.

Комплексна оцінка розвитку дитини фахівцями (психолог, логопед, дефектолог, лікар) за допомогою різних методик та тестів. Враховання стану когнітивної, емоційно-вольової, соціальної та фізичної сфер розвитку.

Структура ІПР

Анамнез дитини: історія розвитку, медичні та психологічні дані.

Цілі та завдання: конкретні, вимірювані, досяжні, реалістичні та часові (SMART).

Методи та засоби: опис корекційно-розвивальних методик, технологій та ресурсів.

Термін реалізації: часові рамки для досягнення цілей та виконання завдань.

Критерії оцінки: показники, за якими буде оцінюватися ефективність ІПР.

Вибір методів та засобів корекційно-розвивальної роботи.

Врахування індивідуальних особливостей дитини при виборі методик (арт-терапія, музикотерапія, логопедичні заняття, фізична терапія).

Використання спеціальних технічних засобів (комунікативні пристрої, адаптовані навчальні матеріали).

Роль команди фахівців у розробці та реалізації ІПР.

Міждисциплінарний підхід: співпраця психологів, логопедів, дефектологів, педагогів та лікарів.

Регулярні зустрічі та обговорення прогресу дитини, корекція ІПР за потреби.

Участь батьків у розробці та реалізації ІПР. Важливість співпраці з батьками для отримання повної інформації про дитину. Залучення батьків до реалізації ІПР вдома, надання їм рекомендацій та підтримки. Моніторинг та оцінка ефективності ІПР. Регулярний контроль та оцінка прогресу дитини за допомогою встановлених критеріїв. Внесення змін та корекцій до ІПР на основі результатів моніторингу.

Виклики та проблеми в розробці та реалізації ІПР. Труднощі у проведенні комплексної оцінки розвитку. Вибір адекватних та ефективних методик корекційно-розвивальної роботи. Недостатня підготовка педагогів та фахівців до роботи з дітьми з ускладненнями розвитку. Пошук та забезпечення ресурсів для реалізації ІПР.

**Тема 3. Особистісно орієнтоване навчання**

Важливість особистісно орієнтованого підходу в інклюзивній освіті. Значення врахування індивідуальних потреб дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Визначення основних принципів особистісно орієнтованого навчання. Аналіз методів та форм роботи, спрямованих на реалізацію цього підходу.

Розробка рекомендацій для педагогів.

Поняття особистісно орієнтованого навчання.

Визначення та концепція особистісно орієнтованого навчання. Принципи особистісно орієнтованого підходу: індивідуалізація, гуманізація, демократичність. Індивідуальні особливості дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Види ускладнень (сенсорні, мовленнєві, психоемоційні, інтелектуальні, фізичні). Вплив цих ускладнень на навчально-пізнавальну діяльність. Принципи особистісно орієнтованого навчання дітей з ускладненнями розвитку.

Індивідуалізація навчання: адаптація змісту, методів і форм навчання до особливостей кожної дитини. Врахування інтересів, потреб і можливостей дитини. Забезпечення емоційного комфорту та підтримки. Повага до особистості дитини, створення умов для самовираження та саморозвитку.

Методи особистісно орієнтованого навчання. Проектне навчання: розробка та реалізація індивідуальних проектів. Ігрові методи: використання навчальних ігор для розвитку пізнавальних навичок. Диференційоване навчання: групування дітей за рівнем підготовки та інтересами.

Метод портфоліо: оцінювання досягнень дитини на основі її індивідуального прогресу.

Форми організації особистісно орієнтованого навчання. Індивідуальні заняття: адаптовані програми для конкретної дитини. Групові заняття: інтегровані класи, де діти з різними можливостями навчаються разом. Інклюзивні проекти та заходи: спільна діяльність дітей з ОМ та їх однолітків. Роль педагога в особистісно орієнтованому навчанні.

Педагог як фасилітатор: підтримка, наставництво, створення сприятливого навчального середовища. Взаємодія з батьками та фахівцями: спільна робота над індивідуальним розвитком дитини.

Професійний розвиток педагогів: підвищення кваліфікації, участь у тренінгах та семінарах.

Виклики та проблеми особистісно орієнтованого навчання. Недостатнє ресурсне забезпечення. Відсутність підготовки та досвіду у педагогів. Опір з боку традиційних підходів у освіті. Важливість системної підтримки на рівні школи та громади.

Важливість особистісно орієнтованого навчання для дітей з ускладненнями розвитку. Основні переваги та ефективність цього підходу.

**Тема 4. Особливості оцінювання досягнень дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**

Значення оцінювання досягнень дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації в інклюзивній освіті.

Визначення основних принципів та підходів до оцінювання. Розробка рекомендацій для педагогів щодо ефективного оцінювання.

Поняття та мета оцінювання. Визначення оцінювання в контексті навчально-виховного процесу. Мета оцінювання: підтримка розвитку дитини, мотивація до навчання, корекція освітнього процесу. Принципи оцінювання досягнень дітей з ускладненнями розвитку.

Індивідуальний підхід: врахування індивідуальних можливостей та потреб кожної дитини.

Позитивне підкріплення: акцент на досягненнях, а не на невдачах.

Гнучкість: адаптація критеріїв та методів оцінювання залежно від розвитку дитини.

Регулярність: систематичний моніторинг та оцінювання прогресу.

Методи оцінювання досягнень.

Формувальне оцінювання: постійний зворотний зв'язок, діагностика розвитку.

Критеріальне оцінювання: оцінка на основі чітко визначених критеріїв та показників.

Портфоліо: збірка робіт та досягнень дитини за певний період.

Самооцінювання та взаємооцінювання: залучення дитини до процесу оцінювання.

Інструменти оцінювання.

Спостереження: систематичне спостереження за діяльністю та поведінкою дитини.

Тестування: використання адаптованих тестів для оцінки знань та навичок.

Проєктні роботи: оцінка виконання індивідуальних та групових проєктів.

Інтерв'ю та анкети: отримання інформації від дитини, батьків та педагогів.

Роль педагогів та батьків в оцінюванні досягнень. Співпраця педагогів та батьків у процесі оцінювання. Важливість підтримки та мотивації з боку батьків. Виклики та проблеми в оцінюванні досягнень дітей з ускладненнями розвитку. Труднощі у виборі адекватних методів та інструментів оцінювання. Недостатня підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. Потреба у спеціалізованих ресурсах та підтримці.

Важливість індивідуального та гнучкого підходу до оцінювання досягнень дітей з ускладненнями розвитку. Основні переваги та ефективність різних методів оцінювання.

**Тема 5. Моніторинг успішності освітнього процесу**

Значення моніторингу успішності для підвищення якості освітнього процесу для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Визначення основних принципів та методів моніторингу успішності. Розробка рекомендацій для педагогів щодо впровадження ефективного моніторингу. Поняття та цілі моніторингу успішності. Визначення моніторингу успішності в контексті інклюзивної освіти. Цілі моніторингу: виявлення потреб дітей, корекція освітнього процесу, оцінка ефективності методів навчання.

Принципи моніторингу успішності. Систематичність: регулярне проведення моніторингу на протязі навчального року. Об'єктивність: використання об'єктивних критеріїв та методів оцінки. Індивідуалізація: врахування індивідуальних потреб та можливостей кожної дитини. Партнерство: співпраця з батьками та фахівцями у проведенні моніторингу.

Методи моніторингу успішності. Анкетування: опитування учнів, батьків та педагогів щодо якості освітнього процесу. Спостереження: систематичне спостереження за навчально-виховним процесом. Аналіз навчальних досягнень: оцінка навчальних результатів дітей. Застосування тестувань: проведення стандартизованих тестів для вимірювання навчальних досягнень.

Інструменти моніторингу успішності. Розробка та використання індикаторів успішності. Створення системи збору та аналізу даних про навчальний процес. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для збору та обробки даних. Роль педагогів та батьків у моніторингу успішності. Співпраця педагогів та батьків у виявленні потреб дітей та виборі ефективних методів корекції. Важливість залучення батьків до процесу моніторингу та аналізу даних.

Виклики та проблеми в моніторингу успішності. Недостатня підготовка педагогів до використання методів моніторингу. Обмеженість ресурсів для проведення систематичного моніторингу. Важливість забезпечення об'єктивності та адекватності результатів моніторингу. Важливість систематичного моніторингу успішності для покращення якості освітнього процесу для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Основні переваги та ефективність різних методів моніторингу.

**РОЗДІЛ ІІ. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З УСКЛАДНЕННЯМИ ПРОЦЕСІВ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

**Тема 1. Поняття корекційно-розвивальної роботи та її значення в інклюзивній освіті**

Визначення корекційно-розвивальної роботи. Основні принципи корекційно-розвивальної роботи. Завдання корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній освіті.

**Тема 2. Види корекційно-розвивальної роботи**

Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями залежно від характеру порушень. Логопедична робота: спрямована на корекцію мовленнєвих порушень (мовлення, звуковимови, письма, читання). Дефектологічна робота: адресована учням з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелекту, емоційно-вольової сфери. Психокорекційна робота: допомагає учням з психологічними проблемами (емоційними розладами, тривожністю, поведінковими порушеннями).

Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями за формами організації. Індивідуальна робота: передбачає заняття з одним учнем. Підгрупова робота: заняття проводяться з невеликою групою учнів з подібними порушеннями. Групова робота: учні з різними порушеннями об'єднуються для спільних занять. Фронтальна робота: одночасна робота з усіма учнями класу.

Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями за змістом. Корекційно-розвивальна робота, яка спрямована на подолання порушень та розвиток збережених функцій. Компенсаторна робота, яка формує нові механізми компенсації порушених функцій. Профілактична робота, яка попереджує виникнення нових порушень та вторинних відхилень.

**Тема 3. Методи та форми корекційно-розвивальної роботи з дітьми дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**

Значення корекційно-розвивальної роботи для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Визначення основних методів та форм корекційно-розвивальної роботи.

Розробка рекомендацій для педагогів щодо використання ефективних методів.

Поняття та цілі корекційно-розвивальної роботи. Визначення корекційно-розвивальної роботи в контексті інклюзивної освіти.

Цілі корекційно-розвивальної роботи: покращення фізичного, інтелектуального та соціального розвитку дітей.

Принципи корекційно-розвивальної роботи. Індивідуалізація: врахування індивідуальних потреб та можливостей кожної дитини. Інтеграція: включення дітей з ускладненнями до звичайного середовища. Регулярність та послідовність у проведенні роботи. Комплексність: охоплення всіх аспектів розвитку дитини.

Методи корекційно-розвивальної роботи. Логопедичні методи: розвиток мовлення та комунікативних навичок. Психолого-педагогічні методи: підтримка психічного та емоційного розвитку. Фізіотерапевтичні методи: вправи для розвитку моторики та координації рухів. Соціально-інтеграційні методи: робота з формуванням соціальних навичок та взаємодії з оточуючими.

Форми корекційно-розвивальної роботи. Індивідуальні заняття з педагогом-корекціоністом. Групові заняття для розвитку спілкування та соціальних навичок. Робота з використанням спеціалізованих навчальних матеріалів та обладнання. Ігрові та творчі заняття для стимулювання розвитку. Роль педагогів та батьків у корекційно-розвивальній роботі.

Співпраця педагогів та батьків у виявленні потреб дітей та виборі ефективних методів корекції. Важливість підтримки та мотивації з боку батьків у проведенні корекційно-розвивальної роботи. Виклики та проблеми в корекційно-розвивальній роботі. Недостатня кваліфікація педагогів у сфері корекційної педагогіки. Обмеженість ресурсів для проведення корекційно-розвивальної роботи. Потреба у співпраці з іншими спеціалістами для комплексного підходу до корекції.

Важливість корекційно-розвивальної роботи для покращення якості життя дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Основні переваги та ефективність різних методів та форм роботи.

**Тема 4. Планування та організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища**

Розробка індивідуальної програми корекційно-розвивальної роботи. Співпраця з педагогами, психологами, логопедами та іншими фахівцями.

Створення сприятливого інклюзивного середовища для корекційно-розвивальної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної характеристики дитини з ООП.

Вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини. Визначення сильних та слабких сторін особистості. Оцінка рівня навчальних досягнень. Аналіз висновків психолого-педагогічної комісії.

Визначення цілей та завдань корекційно-розвивальної роботи.

Формулювання чітких, вимірюваних, досяжних, релевантних та обмежених у часі цілей. Визначення конкретних завдань, які сприятимуть досягненню поставлених цілей.

Розробка програми корекційно-розвивальної роботи. Добір методів, форм та змісту роботи відповідно до цілей, завдань та індивідуальних особливостей дитини. Визначення тривалості та періодичності занять. Складання календарного плану роботи. Співпраця з командою інклюзивного середовища. Взаємодія з учителями, психологом, соціальним педагогом, адміністрацією закладу освіти. Обговорення цілей, завдань та програми корекційно-розвивальної роботи. Розробка спільних стратегій навчання та підтримки дитини з ООП.

Створення сприятливого освітнього середовища. Забезпечення доступності навчально-виховного процесу для дитини з ООП. Формування інклюзивного ставлення однолітків та інших учасників освітнього процесу. Створення атмосфери підтримки та розуміння.

Регулярний моніторинг та оцінка результативності корекційно-розвивальної роботи. Відстеження динаміки розвитку дитини. Внесення корективів до програми роботи за потреби. Оцінка досягнення поставлених цілей.

**Тема 5. Результати та ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**

Аналіз потреб. Визначення індивідуальних потреб кожної дитини з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Постановка цілей. Визначення конкретних цілей та очікуваних результатів корекційно-розвивальної роботи.

Розробка програми. Створення індивідуалізованої програми з урахуванням потреб кожної дитини та використанням ефективних методик.

Проведення занять. Імплементація програми через регулярні корекційні заняття з дітьми.

Моніторинг та оцінка. Постійний моніторинг прогресу кожної дитини, оцінка досягнень та адаптація програми за необхідності.

Співпраця з батьками та іншими спеціалістами. Співпраця з батьками дітей для підтримки процесу на дому та консультації з іншими фахівцями для комплексного підходу.

Звітність та аналіз результатів. Підсумкова звітність про досягнення та результати корекційно-розвивальної роботи.

**Тема 6. Робота з батьками дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**

Співпраця з батьками дітей з ОМ. Методи консультування батьків дітей з ООП. Навчання педагогів основам інклюзивної освіти. Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з ООП для педагогів.

Методи роботи з батьками дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

**Розділ ІІІ. ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ УСКЛАДНЕННЯ У ПРОЦЕСАХ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

**Тема 1. Складові професійної готовності педагога до навчання дітей з ОМ**

Поняття професійної готовності педагога до навчання дітей з ускладненням у процесах розвитку та соціалізації. Структура готовності вчителя початкової школи до навчання дітей з ускладненням у процесах розвитку та соціалізації.

Загальні рекомендації педагогам з формування навчальної поведінки у дітей з ОМ.

Розуміння необхідності індивідуалізації навчання та підходу до кожної дитини з ускладненнями розвитку та соціалізації. Вміння застосовувати ефективні методики та стратегії для навчання дітей з різними потребами. Розвиненість здатності співпереживання та розуміння особливостей кожної дитини для створення сприятливого середовища для навчання. Бажання постійно вдосконалювати свої навички та знання для кращого супроводу дітей з ускладненнями розвитку. Вміння ефективно співпрацювати з батьками дітей та іншими спеціалістами з метою комплексного підходу до проблеми. Навички розв'язання конфліктів, управління поведінкою та створення позитивного навчального середовища.

**Тема 2. Стратегії викладання в інклюзивній освіті**. **Стратегія використання у викладанні технології «диференційованої інструкції».**

Особливості диференційованої інструкції. Визначення та ключові принципи диференційованого навчання. Переваги використання диференційованої інструкції для учнів з різними навчальними потребами.

Рівні диференціації. Диференціація за змістом: адаптація навчального матеріалу, завдань та оцінювання. Диференціація за процесом: варіативність методів, стратегій та темпу навчання. Диференціація за продуктом: різноманітність форм представлення результатів навчання.

Методи та прийоми диференційованої інструкції.

Рівневі завдання: пропонування завдань різної складності. Контрактні завдання: індивідуальні плани роботи з урахуванням цілей та можливостей учня. Меню завдань: широкий спектр завдань, з яких учні обирають відповідні до своїх інтересів та рівня підготовки.

Робота в групах: формування груп за спільними інтересами, рівнем знань або навчальними потребами.

Навчальні центри: організація простору класу для самостійної або групової роботи з різними навчальними матеріалами.

Індивідуальні навчальні проекти: дослідницька діяльність, спрямована на поглиблене вивчення теми, що цікавить учня.

Планування диференційованих уроків. Визначення цілей навчання та очікуваних результатів. Оцінювання рівня знань та навичок учнів. Підготовка диференційованих матеріалів (завдань, вправ, інструкцій). Створення сприятливої навчальної атмосфери, яка мотивує учнів до активної участі.

Оцінювання в диференційованому навчанні. Використання різноманітних методів оцінювання (усні та письмові, тестові та проектні, індивідуальні та групові). Надання учням зворотного зв'язку, який допомагає їм відстежувати свій прогрес та покращувати результати навчання.

Рекомендації щодо впровадження диференційованої інструкції. Поступове впровадження диференціації з урахуванням готовності педагога та учнів. Співпраця з батьками та колегами для створення сприятливого середовища для диференційованого навчання. Використання різноманітних ресурсів та методичних розробок для підтримки вчителя.

**Тема 3. Стратегія використання у викладанні технології «прямого навчання».**

Визначення та ключові характеристики прямого навчання. Теоретичні основи прямого навчання (теорія когнітивного навантаження, теорія інформаційної обробки).

Етапи уроку прямого навчання. Узагальнення вивченого матеріалу. Відповіді на запитання учнів. Самостійна робота (за домашнім завданням): Забезпечення учнів завданнями для самостійного опрацювання матеріалу. Надання рекомендацій щодо виконання домашнього завдання.

Переваги прямого навчання. Ефективність для учнів з різним рівнем підготовки. Покращення засвоєння знань та навичок. Розвиток критичного мислення та навичок самостійної роботи. Створення сприятливої атмосфери для навчання.

Рекомендації щодо використання прямого навчання. Чітко формулювати цілі уроку та очікувані результати. Використовувати різноманітні методи та прийоми викладання. Забезпечувати зворотний зв'язок та корекцію помилок. Створювати сприятливу атмосферу для навчання.Використовувати ІКТ-технології для підвищення ефективності уроку.

Приклади використання прямого навчання: виклад інформації; демонстрація дослідів; пояснення алгоритмів виконання завдань; надання інструкцій; проведення тренінгів**.**

**Тема 4. Стратегія використання у викладанні технології «навчання без помилок»**

Визначення та ключові принципи навчання без помилок. Теоретичні основи навчання без помилок (теорія когнітивного навантаження, теорія інформаційної обробки).

Етапи впровадження навчання без помилок:

1. Оцінювання знань та навичок учнів. Визначення рівня засвоєння матеріалу учнями. Виявлення прогалин у знаннях та навичках.

2. Розробка чітких та зрозумілих інструкцій. Розбивка складного матеріалу на дрібні та зрозумілі кроки. Використання доступної мови та наочних матеріалів.

3. Моделювання та демонстрація виконання завдання. Показ учням чіткого та безпомилкового виконання завдання. Використання різноманітних методів моделювання (відео, аудіо, реальні демонстрації).

4. Відпрацювання завдання під керівництвом учителя. Надання учням можливості виконати завдання під пильним наглядом учителя. Надання негайного зворотного зв'язку та корекція помилок.

5. Самостійне виконання завдання. Забезпечення учнів можливістю самостійно виконати завдання. Надання підтримки та допомоги у разі потреби.

6. Заохочення та підкріплення успіхів. Створення позитивної атмосфери навчання. Використання заохочень та підкріплення для мотивації учнів.

Переваги навчання без помилок. Зниження рівня тривожності та стресу учнів. Покращення мотивації до навчання. Підвищення самооцінки та впевненості у собі. Ефективність для учнів з різним рівнем підготовки.

Рекомендації щодо використання навчання без помилок. Поступове впровадження навчання без помилок, починаючи з простих завдань. Використання різноманітних методів та прийомів навчання. Забезпечувати зворотний зв'язок та корекцію помилок у конструктивній формі. Створювати сприятливу атмосферу для навчання, де учні не бояться помилятися. Використовувати ІКТ-технології для підвищення ефективності навчання.

Приклади використання навчання без помилок.

**Тема 5. Стратегія використання методу взаємного навчання.**

Визначення та ключові принципи методу взаємного навчання. Переваги використання методу взаємного навчання для дітей з ООП.

2. Етапи впровадження методу взаємного навчання.

1. Вибір теми та формування груп. Добір теми, яка відповідає навчальній програмі та інтересам учнів. Формування груп з 2-4 учнів з різним рівнем підготовки.

2. Вивчення матеріалу та підготовка до навчання. Вивчення матеріалу самими учнями з використанням підручників, додаткових джерел та допомоги вчителя. Підготовка учнями навчальних матеріалів (презентацій, доповідей, розробок завдань).

3. Взаємне навчання. Кожен учень в групі виступає в ролі "вчителя" для інших учасників групи. "Вчителі" пояснюють матеріал своїми словами, використовуючи підготовлені матеріали. Інші учні групи виступають в ролі "учнів", уважно слухають пояснення та ставлять запитання.

4. Обговорення та підведення підсумків.

Переваги методу взаємного навчання для дітей з ООП. Підвищення мотивації та активності учнів. Розвиток навичок спілкування та співпраці. Покращення засвоєння знань та навичок. Підвищення самооцінки та впевненості у собі.

Рекомендації щодо використання методу взаємного навчання з дітьми з ООП. Приклади використання методу взаємного навчання з дітьми з ООП.

**Тема 6. Інтеграція технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ОМ.**

Визначення та ключові принципи інтеграції технологій у методику викладання. Переваги використання технологій у навчанні дітей з ОМ.

Види технологій, які можна використовувати у викладанні дисциплін для дітей з ОМ. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ): комп'ютери та ноутбуки, планшети та смартфони, інтерактивні дошки та проектори. Програмне забезпечення для освітніх цілей. Інтернет-ресурси та онлайн-платформи.

Асистивні технології (АТ): програмне забезпечення для читання тексту з екрану, програмне забезпечення для розпізнавання мови; пристрої для альтернативного та доповнюючого спілкування (АДАКС); спеціальні клавіатури та миші.

Програмне забезпечення для навчання навичкам самостійного життя.

Віртуальна реальність (VR). Доповнена реальність (AR). 3D-принтери. Робототехніка.

Переваги використання технологій у навчанні дітей з ОМ. Рекомендації щодо інтеграції технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ОМ.

Приклади використання технологій у викладанні дисциплін для дітей з ОМ: використання ІКТ для вивчення нових слів та фраз на іноземній мові; застосування АТ для читання тексту з екрану та розпізнавання мови; використання 3D-принтерів для створення моделей та наочних матеріалів; застосування VR-технологій для віртуальних екскурсій та досліджень; використання AR-технологій для накладання віртуальної інформації на реальний світ.

**Тема 7. Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ.**

Загальні особливості розвитку дітей з ОМ. Різноманітність порушень розвитку та їх вплив на когнітивні процеси. Потенційні труднощі у сприйнятті, обробці та розумінні інформації. Необхідність індивідуального підходу до навчання з урахуванням особливостей кожної дитини.

Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ. Уповільнене та ускладнене формування абстрактного мислення. Труднощі з розумінням абстрактних математичних понять, таких як числа, величини, форми. Потреба в наочних матеріалах та практичних вправах для кращого засвоєння. Обмежені можливості для маніпулювання предметами. Труднощі з виконанням дій з предметами (рахувати, порівнювати, вимірювати) через фізичні обмеження. Необхідність у використанні адаптованих матеріалів та методів навчання. Недостатній розвиток мови. Труднощі з розумінням та використанням математичних термінів та фраз. Потреба в чітких та простих поясненнях, а також у візуальній підтримці. Слабка пам'ять та увага: Швидке забування вивченого матеріалу. Необхідність у багаторазовому повторенні та закріпленні знань. Використання методів навчання, які стимулюють пам'ять та увагу.

Рекомендації щодо формування математичних понять у дітей з ОМ.

Приклади ефективних методів та прийомів. Використання дидактичних ігор. Ігри на рахунок, порівняння, вимірювання, класифікацію. Математичні пазли, лабіринти, головоломки. Практичні заняття. Вимірювання відстаней, об'ємів, ваги. Робота з календарем, годинами. Використання грошей у магазині.

Проектна діяльність. Створення математичних альбомів, колажів, презентацій. Розробка математичних казок, віршів, загадок.

**Тема 8. Оволодіння читанням у дітей з ОМ.**

Загальні особливості розвитку дітей з ОМ. Різноманітність порушень розвитку та їх вплив на когнітивні процеси. Потенційні труднощі у сприйнятті, обробці та розумінні інформації. Необхідність індивідуального підходу до навчання з урахуванням особливостей кожної дитини.

Особливості оволодіння читанням у дітей з ОМ. Уповільнене та ускладнене формування мовних навичок. Труднощі з розумінням звукової структури слова, розрізненням фонем. Недостатній розвиток фонематичного слуху та навичок звукового аналізу. Обмежені можливості для обробки візуальної інформації: Труднощі з розпізнаванням букв, слів та речень. Недостатній розвиток зорового сприйняття та навичок читання. Недостатній розвиток дрібної моторики: Труднощі з утриманням ручки, веденням рядка, з'єднанням букв. Потреба в розвитку дрібної моторики для покращення навичок письма. Слабка пам'ять та увага: Швидке забування вивченого матеріалу. Необхідність у багаторазовому повторенні та закріпленні знань. Використання методів навчання, які стимулюють пам'ять та увагу.

Рекомендації щодо оволодіння читанням у дітей з ОМ.

Приклади ефективних методів та прийомів. Використання букварів та інших навчальних матеріалів, адаптованих до потреб дітей з ОМ. Букварі з великими літерами, чіткими зображеннями та простими текстами. Дидактичні ігри та вправи, які допомагають вивчити букви, звуки, слова. Програмне забезпечення для навчання читанню. Застосування методів звукового аналізу та синтезу: Розкладання слів на склади та звуки, з'єднання звуків у склади та слова. Використання звукових схем та моделей слів. Розвиток дрібної моторики.

**Тема 9. Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології**

Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології: план

Кінезіологія як наука про рух і його вплив на функціонування мозку. Кінезіологічні вправи та специфіка їх використання.

Переваги використання кінезіології для розвитку інтелекту дітей із ООП. Покращення кровообігу та оксигенації мозку. Фізична активність стимулює кровообіг, що призводить до кращого постачання мозку киснем і поживними речовинами. Розвиток міжпівкульних зв'язків. Стимуляція сенсорних систем: Зниження стресу та тривоги. Підвищення самооцінки та впевненості у собі:

Приклади кінезіологічних вправ для розвитку інтелекту дітей із ООП.

Вправи для очей. Вправи для рук. Вправи для ніг. Вправи для тулуба.

Рекомендації щодо використання кінезіології для розвитку інтелекту дітей із ООП.

**Рекомендована література:**

1. Алєєва Н. М. Діти з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / Н. М. Алєєва, Ю. В. Барінов та ін. Київ : Кафедра, 2016. 212 с.
2. Веркейк Д. Знову в дорогу : посібник з догляду за спинальними хворими / за ред. Д. Веркейка ; Мін. охорони здоров’я Нової Зеландії. Київ : Рось, 2010. – 100 с.
3. Волгіна О. М. Соціальний супровід людей з інвалідністю на робочому місці : посібник / О. М. Волгіна, О. Л. Іванова ; ПРООН в Україні, Спільна Програма «Сприяння інтеграційній політиці та послугам для людей з інвалідністю в Україні». Київ : Ваіте, 2018. 36 с.
4. Воронченко О. М. Інклюзивна освіта: навч. посіб. К.: Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова, 2017. 208 с.
5. Гендерний аудит доступності : методичні рекомендації / Л. Ю. Байда, Я. В. Грибальський ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2018. – (травень). 72 с.
6. Гендерний аудит доступності в місті Краматорськ Донецької області / ООН Жінки в Україні ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 10 с.
7. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. 416 с.
8. Гладуш В. А. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія / В. А. Гладуш, З. П. Бондаренко, Н. В. Зимівець та ін. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 324 с.
9. Гончаренко С. В. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч. посіб. К.: Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова, 2018. 220 с.
10. Гудим І. М. Дидактичне забезпечення та організація уроків математики в початковій школі для сліпих дітей : навч.-метод. посіб. / І. М. Гудим. Чернівіці : Букрек, 2017. 88 с.
11. Державна соціальна програма забезпечення рівних прав можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року / Кабінет Міністрів України. Київ, 2018. 30 с.
12. Дефектолог : газета / гол. ред. О. Калюжна. 2017. № 11 (131), листопад.
13. Дитина з особливими потребами: Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка : журнал / гол. ред. В. Андрєєва. 2018.
14. Дітям про Конвенцію ООН : про права людей з інвалідністю / Агенство ООН у справах біжинців ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. – Київ, 2017. – 10 с.
15. Доступність є важливою? Чому / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2012. 22 с.
16. Доступність та універсальний дизайн : навчально-методичний посібник / В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Я. В. Грибальський ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2013. 128 с.
17. Інвалідність і здоров’я: як покращати послуги для жінок з інвалідністю в сфері охорони здоров’я : практичний посібник. / за ред. О. Красюкової-Еннс ; Корпорація Інститут досліджень та тренінгів. Київ, 2016. 64 с.
18. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посібник / кол. авторів: Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров [та ін.] ; Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2012. 216 с.
19. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 64 с.
20. Мартиненко І. В. Особливості комунікатианої діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. Київ : ДІА, 2016. 308 с.
21. Методика проведення аудиту доступності об’єктів, на яких розташовані виборчі дільниці / автори: Н. Скрипка, Я. Грибальський, В. Азін ; ред.: О. Журбенко, Л. Магдюк, Ю. Кривінчук ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Міжн. фундація виборчих систем. Київ, 2018. 54 с.
22. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
23. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник; Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Кам’янець-Подільський, 2016. 164 с.
24. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.
25. Москалюк О. І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1(40). С. 172–174.
26. Нагорна О. Б. Особливості корекійно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
27. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2013. 140 с.
28. Нікого не залишити осторонь. Аналіз вразливості жінок та чоловіків в контексті децентралізації на територіях України, що постраждали від конфлікту : звіт (жовт. 2016 р. – квіт. 2017 р.) / ООН Жінки в Україні. Київ, 2017. 70 с.
29. Нічого для нас без нас : порадник для громадських організацій людей з інвалідністю / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2016. 60 с.
30. Нічого для нас без нас : посібник з інклюзивного прийняття рішень для громадських організацій людей з інвалідністю / упоряд.: В. О. Азін, Л. Ю. Байда, П. М. Ждан, [та ін.] ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Британська Рада. Київ, 2015. 98 с.
31. Нічого для нас без нас : посібник інклюзивного прийняття рішень для державних органів / упоряд.: В. О. Азін, Л. Ю. Байда, П. М. Ждан, [та ін.] ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Британська Рада. Київ, 2015. 102 с.
32. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко [та ін.] ; Всеукр. благод. організація «Благодійний фонд Порошенка». Київ, 2018. 252 с.
33. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2017. вип. 12. 184 с.
34. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
35. Особлива дитина: навчання і виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал / гол. ред. В. В. Засенко ; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. № 4 (72), (жовт.-листоп.-груд.). 111 с.
36. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова та ін.; за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ: ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 c.
37. Оцінка ситуації щодо забезпечення доступу осіб з інвалідністю до виборчих та політичних процесів в Україні / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2015. 88 с.
38. Піронкова О. Ф. Технології стигматизації та інклюзія як альтернативні соціальні практики взаємодії з психічнохворими в сучасному суспільстві : монографія. Харків : Око, 2016. 400 с.
39. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
40. Потягусі, мій маленький : порадник для виховання дітей з порушенням зору. Інститут раннього втручання ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ. 27 с.
41. Поцко О. Нормативно-правові аспекти інклюзивної освіти. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2014. Випуск 34. С. 213–220. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua /jspui/bitstream/lib/3532/1 /8.pdf. (дата звернення: 10.02.2024 р.).
42. Права людей з інвалідністю в умовах збройного конфлікту на сході України : аналітичний звіт, наук. видання / Л. Байда, П. Ждан, Б. Мойса ; заг. ред. А. Бущенка ; Українська Гельсінська спілка з прав людини. – Київ, 2016. – 126 с.
43. Права ромських жінок, які живуть в Україні : огляд становища ромських жінок в Україні в контексті впровадження Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок / ООН Жінки. Канада. Київ, 2018. 42 с.
44. Практичні поради жінкам з травмою хребта: медичні заклади. / за ред. Л. Ю. Байди, У. О. Пчолкіної ; Корпорація Інститут досліджень та тренінгів. − Київ, 2016. 56 с.
45. Працевлаштування та зайнятість людей з інвалідністю : довідник для роботодавців / упоряд.: Т. В. Семигіна, О. Л. Іванова ; Програма розвитку ООН, 2010. Київ, 2010. 140 с.
46. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка : навчальний посібник / за ред. О. В. Гаврилова, В. О. Липи. Кам’янець-Подільський : ТОВ «Друк-Мервіс», 2014. 592 с.
47. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніхнавчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / за ред. Е. А. Данілавічютє, А. А. Колупаєвої, Л. І. Трофименко, Ю. В. Рібцун. Київ ; Чернівці : Букрек, 2017. 152 с.
48. Раннее развитие ребенка: закономерности развития моторики, речи, коммуникации, сенсорной и эмоциональной сферы ребенка от рождения до 3 лет / автори: Ю. А. Алимова, И. В. Гордиенко, А. Д. Зайченко и др. ; Национальная Ассамблея людей с инвалидностью Украины. Киев. 72 с.
49. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : навчально-методичний посібник / Н. Б. Адамюк, Л. Є. Андрусишина, О. О. Базилевська та ін. ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук, В. І. Макарчук, В. І. Шинкаренко. Київ, 2014. 336 с.
50. Репродуктивне здоров’я жінок та чоловіків з інвалідністю : питання і відповіді / Інститут досліджень та тренінгів ; Агенство США з міжнародного розвитку. Київ, 2016. 24 с.
51. Сухіна І., Риднер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник / І. Сухіна, Т. Скрипник / за ред. І. В. Сухіної. – Київ ; Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.
52. Універсальний дизайн : практичні поради для кожного / автори: І. Виртосу, Т. Печончик ; упоряд.: Л. Байда, А. Стеценко, К. Баграмян ; Програма розвитку ООН ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ. 39 с.
53. Універсальний дизайн в медичних закладах : метод. посібник / автори-упоряд.: Л. Байда, О. Іванова; ПРООН в Україні, Спільна Програма «Сприяння інтеграційній політиці та послугам для людей з інвалідністю в Україні. – Київ : Ваіте, 2019. 59 с.
54. Формування політики раннього втручання : тренінговий модуль / кол. авторів : Л. Ю. Байда, Є. Б. Павлова, О. Л. Іванова, Г. В. Кукуруза ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 60 с.
55. Шипиленко О. О. Інклюзивна освіта: поняття, принципи, методи реалізації: моногр. Х.: Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. 320 с.

**Тематика занять**

**Теми лекційних занять:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **п/п** | **Назва теми** | **Кількість**  **годин** | |
| **Денна** | **Заочна** |
| **1.** | Індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей ускладненнями процесів розвитку та соціалізації | 2 | - |
| **2.** | Інтеграція технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ОМ | 2 | 2 |
| **3.** | Методи та форми корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації | 2 | - |
| **4.** | Стратегія використання у викладанні технології «прямого навчання». | 2 | - |
| **5.** | Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології | 2 | 2 |
|  | **Всього** | **10** | **4** |

**Теми практичних занять:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **п/п** | **Назва теми** | **Кількість**  **годин** | |
| **Денна** | **Заочна** |
| **1.** | Стратегії викладання в інклюзивній освіті. Стратегія використання у викладанні технології «диференційованої інструкції». | 2 | - |
| **2.** | Оволодіння читанням у дітей з ОМ | 2 | 2 |
| **3.** | Стратегія використання методу взаємного навчання | 2 | 2 |
| **4.** | Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ. | 2 | - |
| **5.** | Стратегія використання у викладанні технології «навчання без помилок» | 2 |
|  | **Всього** | **10** | **4** |

**Теми лабораторних занять**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **п/п** | **Назва теми** | **Кількість**  **годин** | |
| **Денна** | **Заочна** |
| **1.** | Поняття корекційно-розвивальної роботи та її значення в інклюзивній освіті | 2 | - |
| **2.** | Види корекційно-розвивальної роботи | 2 |
| **3.** | Методи та форми корекційно-розвивальної роботи з учнями з ОМ | 2 | - |
| **4.** | Індивідуалізація та диференціація навчання дітей з ОМ | 2 |
| **5.** | Роль педагога, психолога, логопеда та інших фахівців у супроводі дитини з ОМ | 2 | 2 |
|  | **Всього** | **10** | **4** |

**Самостійна робота:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **п/п** | **Назва теми** | **Кількість**  **годин** | |
|  | **РОЗДІЛ І. РОЗДІЛ І. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**  **Тема 1. Індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей ускладненнями процесів розвитку та соціалізації** | **Денна** | **Заочна** |
| **1.** | **Тема 1. Поняття та значення індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності**  Індивідуальні особливості визначаються як специфічні риси, властиві кожній дитині, що впливають на її сприйняття, розуміння та засвоєння навчального матеріалу.  Важливість врахування індивідуальних особливостей у процесі навчання зростає при роботі з дітьми з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  Основні фактори, що впливають на навчально-пізнавальну діяльність дітей з ускладненнями  Когнітивні особливості: рівень розвитку мислення, пам'яті, уваги.  Емоційно-вольова сфера: здатність до регуляції емоцій, мотивація до навчання, рівень тривожності.  Соціальні фактори: взаємодія з однолітками та дорослими, підтримка з боку сім'ї та педагогів.  Фізичні особливості: наявність сенсорних або моторних порушень, стан здоров'я.  Види ускладнень процесів розвитку та соціалізації: сенсорні порушення: зорові та слухові. Мовленнєві порушення: проблеми з мовленням та комунікацією. Психоемоційні порушення: розлади аутистичного спектра, тривожні та депресивні стани. Інтелектуальні порушення: затримка розумового розвитку, інтелектуальні вади. Фізичні порушення: церебральний параліч, моторні дисфункції.  Проблеми, що виникають у процесі навчання дітей з ускладненнями розвитку: низький рівень мотивації до навчання через труднощі в освоєнні матеріалу; проблеми з концентрацією уваги та організацією навчальної діяльності; труднощі у сприйнятті та розумінні навчального матеріалу; соціальна ізоляція та проблеми у взаємодії з однолітками.  Методи діагностики індивідуальних особливостей дітей. Психологічна діагностика (тести, опитувальники, спостереження). Медична діагностика (консультації з лікарями, обстеження). Педагогічна діагностика (аналіз навчальної діяльності, співбесіди з педагогами та батьками).  Принципи організації навчально-пізнавальної діяльності дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей  Індивідуалізація навчання: адаптація навчального матеріалу та методів навчання до потреб кожної дитини.  Диференціація: використання різних підходів для різних груп дітей залежно від їх індивідуальних особливостей.  Комплексний підхід: інтеграція різних методів корекційної роботи, співпраця з фахівцями (психологами, логопедами, дефектологами).  Методи та прийоми роботи з дітьми з ускладненнями розвитку та соціалізації  Використання наочних та інтерактивних методів навчання.  Залучення ігрових технологій та арт-терапії.  Застосування спеціальних технічних засобів (збільшувачі, слухові апарати, комп'ютерні програми).  Розвиток навичок саморегуляції та самоорганізації.  Роль педагогів та батьків у підтримці навчально-пізнавальної діяльності дітей  Створення сприятливого емоційного клімату в навчальному середовищі.  Забезпечення постійної підтримки та заохочення дітей.  Співпраця з фахівцями для розробки та впровадження індивідуальних програм розвитку.  Активне залучення батьків до процесу навчання та корекційної роботи. | 2 | 2 |
|  | **Тема 2. Розробка індивідуальної програми розвитку ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**  Поняття індивідуальної програми розвитку (ІПР).  Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як документ, який визначає цілі, завдання, методи та засоби корекційно-розвивальної роботи для дитини з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  Мета та завдання ІПР. Етапи розробки ІПР.  Діагностичний етап як проведення комплексної оцінки розвитку дитини з урахуванням її сильних та слабких сторін. Планувальний етап як визначення короткострокових і довгострокових цілей, формулювання завдань та вибір методів корекційно-розвивальної роботи. Реалізаційний етап - впровадження ІПР у навчально-виховний процес. Оцінювальний етап - моніторинг та оцінка результатів, корекція програми за потреби.  Комплексна оцінка розвитку дитини фахівцями (психолог, логопед, дефектолог, лікар) за допомогою різних методик та тестів. Враховання стану когнітивної, емоційно-вольової, соціальної та фізичної сфер розвитку.  Структура ІПР  Анамнез дитини: історія розвитку, медичні та психологічні дані.  Цілі та завдання: конкретні, вимірювані, досяжні, реалістичні та часові (SMART).  Методи та засоби: опис корекційно-розвивальних методик, технологій та ресурсів.  Термін реалізації: часові рамки для досягнення цілей та виконання завдань.  Критерії оцінки: показники, за якими буде оцінюватися ефективність ІПР.  Вибір методів та засобів корекційно-розвивальної роботи.  Врахування індивідуальних особливостей дитини при виборі методик (арт-терапія, музикотерапія, логопедичні заняття, фізична терапія).  Використання спеціальних технічних засобів (комунікативні пристрої, адаптовані навчальні матеріали).  Роль команди фахівців у розробці та реалізації ІПР  Міждисциплінарний підхід: співпраця психологів, логопедів, дефектологів, педагогів та лікарів.  Регулярні зустрічі та обговорення прогресу дитини, корекція ІПР за потреби.  Участь батьків у розробці та реалізації ІПР  Важливість співпраці з батьками для отримання повної інформації про дитину. Залучення батьків до реалізації ІПР вдома,надання їм рекомендацій та підтримки. Моніторинг та оцінка ефективності ІПР.  Регулярний контроль та оцінка прогресу дитини за допомогою встановлених критеріїв.  Внесення змін та корекцій до ІПР на основі результатів моніторингу.  Виклики та проблеми в розробці та реалізації ІПР  Труднощі у проведенні комплексної оцінки розвитку.  Вибір адекватних та ефективних методик корекційно-розвивальної роботи.  Недостатня підготовка педагогів та фахівців до роботи з дітьми з ускладненнями розвитку.  Пошук та забезпечення ресурсів для реалізації ІПР.  **Завдання:**  **• Ознайомтеся з психолого-педагогічною характеристикою дитини з ООП, яка навчається в інклюзивному класі.**  **• Визначте основні проблеми та труднощі, з якими стикається дитина в навчанні та соціалізації.**  **• Розробіть індивідуальну програму корекційно-розвивальної роботи з дитиною, де ви опишете:**  **o Цілі та завдання корекційно-розвивальної роботи;**  **o Методи та форми роботи, які ви будете використовувати;**  **o Очікувані результати;**  **o Критерії оцінки ефективності корекційно-розвивальної роботи.** | 2 | 3 |
| **2.** | **Тема 3. Особистісно орієнтоване навчання**  Важливість особистісно орієнтованого підходу в інклюзивній освіті. Значення врахування індивідуальних потреб дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  Визначення основних принципів особистісно орієнтованого навчання. Аналіз методів та форм роботи, спрямованих на реалізацію цього підходу.  Розробка рекомендацій для педагогів.  Поняття особистісно орієнтованого навчання.  Визначення та концепція особистісно орієнтованого навчання. Принципи особистісно орієнтованого підходу: індивідуалізація, гуманізація, демократичність. Індивідуальні особливості дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  Види ускладнень (сенсорні, мовленнєві, психоемоційні, інтелектуальні, фізичні).  Вплив цих ускладнень на навчально-пізнавальну діяльність. Принципи особистісно орієнтованого навчання дітей з ускладненнями розвитку  Індивідуалізація навчання: адаптація змісту, методів і форм навчання до особливостей кожної дитини.  Врахування інтересів, потреб і можливостей дитини. Забезпечення емоційного комфорту та підтримки. Повага до особистості дитини, створення умов для самовираження та саморозвитку.  Методи особистісно орієнтованого навчання. Проектне навчання: розробка та реалізація індивідуальних проектів. Ігрові методи: використання навчальних ігор для розвитку пізнавальних навичок. Диференційоване навчання: групування дітей за рівнем підготовки та інтересами.  Метод портфоліо: оцінювання досягнень дитини на основі її індивідуального прогресу.  Форми організації особистісно орієнтованого навчання. Індивідуальні заняття: адаптовані програми для конкретної дитини. Групові заняття: інтегровані класи, де діти з різними можливостями навчаються разом. Інклюзивні проекти та заходи: спільна діяльність дітей з ОМ та їх однолітків. Роль педагога в особистісно орієнтованому навчанні.  Педагог як фасилітатор: підтримка, наставництво, створення сприятливого навчального середовища. Взаємодія з батьками та фахівцями: спільна робота над індивідуальним розвитком дитини.  Професійний розвиток педагогів: підвищення кваліфікації, участь у тренінгах та семінарах.  Виклики та проблеми особистісно орієнтованого навчання. Недостатнє ресурсне забезпечення. Відсутність підготовки та досвіду у педагогів. Опір з боку традиційних підходів у освіті. Важливість системної підтримки на рівні школи та громади.  Важливість особистісно орієнтованого навчання для дітей з ускладненнями розвитку. Основні переваги та ефективність цього підходу. | 2 | 2 |
|  | **Тема 4. Особливості оцінювання досягнень дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**  Значення оцінювання досягнень дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації в інклюзивній освіті.  Визначення основних принципів та підходів до оцінювання. Розробка рекомендацій для педагогів щодо ефективного оцінювання.  Поняття та мета оцінювання. Визначення оцінювання в контексті навчально-виховного процесу. Мета оцінювання: підтримка розвитку дитини, мотивація до навчання, корекція освітнього процесу. Принципи оцінювання досягнень дітей з ускладненнями розвитку  Індивідуальний підхід: врахування індивідуальних можливостей та потреб кожної дитини.  Позитивне підкріплення: акцент на досягненнях, а не на невдачах.  Гнучкість: адаптація критеріїв та методів оцінювання залежно від розвитку дитини.  Регулярність: систематичний моніторинг та оцінювання прогресу.  Методи оцінювання досягнень.  Формувальне оцінювання: постійний зворотний зв'язок, діагностика розвитку.  Критеріальне оцінювання: оцінка на основі чітко визначених критеріїв та показників.  Портфоліо: збірка робіт та досягнень дитини за певний період.  Самооцінювання та взаємооцінювання: залучення дитини до процесу оцінювання.  Інструменти оцінювання.  Спостереження: систематичне спостереження за діяльністю та поведінкою дитини.  Тестування: використання адаптованих тестів для оцінки знань та навичок.  Проектні роботи: оцінка виконання індивідуальних та групових проектів.  Інтерв'ю та анкети: отримання інформації від дитини, батьків та педагогів.  Роль педагогів та батьків в оцінюванні досягнень. Співпраця педагогів та батьків у процесі оцінювання. Важливість підтримки та мотивації з боку батьків. Виклики та проблеми в оцінюванні досягнень дітей з ускладненнями розвитку. Труднощі у виборі адекватних методів та інструментів оцінювання. Недостатня підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. Потреба у спеціалізованих ресурсах та підтримці.  Важливість індивідуального та гнучкого підходу до оцінювання досягнень дітей з ускладненнями розвитку. Основні переваги та ефективність різних методів оцінювання. | 2 | 3 |
|  | **Тема 5. Моніторинг успішності освітнього процесу**  Значення моніторингу успішності для підвищення якості освітнього процесу для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  Визначення основних принципів та методів моніторингу успішності. Розробка рекомендацій для педагогів щодо впровадження ефективного моніторингу.  Поняття та цілі моніторингу успішності. Визначення моніторингу успішності в контексті інклюзивної освіти. Цілі моніторингу: виявлення потреб дітей, корекція освітнього процесу, оцінка ефективності методів навчання.  Принципи моніторингу успішності. Систематичність: регулярне проведення моніторингу на протязі навчального року. Об'єктивність: використання об'єктивних критеріїв та методів оцінки. Індивідуалізація: врахування індивідуальних потреб та можливостей кожної дитини. Партнерство: співпраця з батьками та фахівцями у проведенні моніторингу.  Методи моніторингу успішності. Анкетування: опитування учнів, батьків та педагогів щодо якості освітнього процесу. Спостереження: систематичне спостереження за навчально-виховним процесом. Аналіз навчальних досягнень: оцінка навчальних результатів дітей. Застосування тестувань: проведення стандартизованих тестів для вимірювання навчальних досягнень.  Інструменти моніторингу успішності. Розробка та використання індикаторів успішності. Створення системи збору та аналізу даних про навчальний процес. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для збору та обробки даних. Роль педагогів та батьків у моніторингу успішності. Співпраця педагогів та батьків у виявленні потреб дітей та виборі ефективних методів корекції. Важливість залучення батьків до процесу моніторингу та аналізу даних.  Виклики та проблеми в моніторингу успішності. Недостатня підготовка педагогів до використання методів моніторингу. Обмеженість ресурсів для проведення систематичного моніторингу. Важливість забезпечення об'єктивності та адекватності результатів моніторингу. Важливість систематичного моніторингу успішності для покращення якості освітнього процесу для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Основні переваги та ефективність різних методів моніторингу.  **Завдання:**  **Розробити план корекційно-розвивальної роботи з дитиною з ООП.**  **Описати, які методи та форми корекційно-розвивальної роботи ви будете використовувати, щоб допомогти дитині подолати її труднощі та покращити її розвиток.**  **Створити презентацію про один з методів або форм роботи з дітьми з ООП.**  **У презентації описати суть методу або форми роботи, його особливості, переваги та недоліки, а також продемонструвати приклади його використання на практиці.**  **Провести практичне заняття з інклюзивного навчання з використанням адаптивних технологій.**  **Описати, які адаптивні технології ви використовували на занятті, та як вони допомогли вам зробити навчальний матеріал доступним для всіх дітей.** | 2 | 3 |
| **3.** | **РОЗДІЛ ІІ. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З УСКЛАДНЕННЯМИ ПРОЦЕСІВ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ**  **Тема 1. Поняття корекційно-розвивальної роботи та її значення в інклюзивній освіті**  Визначення корекційно-розвивальної роботи. Основні принципи корекційно-розвивальної роботи. Завдання корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній освіті.  **Завдання:**  **Придумайте власне визначення колючових понять.**  **Ознайомитися з однією з наукових статей з теми інклюзивної освіти.**  **Написати рецензію на цю статтю, в якій ви опишете її основні положення, оціните їх значення та актуальність для практики інклюзивної освіти**. | 2 | 2 |
|  | **Тема 2. Види корекційно-розвивальної роботи**  Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями залежно від характеру порушень. Логопедична робота: спрямована на корекцію мовленнєвих порушень (мовлення, звуковимови, письма, читання). Дефектологічна робота: адресована учням з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелекту, емоційно-вольової сфери. Психокорекційна робота: допомагає учням з психологічними проблемами (емоційними розладами, тривожністю, поведінковими порушеннями).  Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями за формами організації. Індивідуальна робота: передбачає заняття з одним учнем. Підгрупова робота: заняття проводяться з невеликою групою учнів з подібними порушеннями. Групова робота: учні з різними порушеннями об'єднуються для спільних занять. Фронтальна робота: одночасна робота з усіма учнями класу.  Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями за змістом. Корекційно-розвивальна робота, яка спрямована на подолання порушень та розвиток збережених функцій. Компенсаторна робота, яка формує нові механізми компенсації порушених функцій. Профілактична робота, яка попереджує виникнення нових порушень та вторинних відхилень.  **Завдання:**  **• Оберіть один із методів корекційно-розвивальної роботи, що вас зацікавив (наприклад, арттерапія, ігрова терапія, когнітивно-поведінкова терапія).**  **• Проведіть поглиблене вивчення обраного методу: його теоретичні основи, основні принципи, методи та форми роботи, показання та протипоказання до застосування.**  **• Підготуйте презентацію або буклет, де ви опишете обраний метод корекційно-розвивальної роботи, його особливості та переваги.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 3. Методи та форми корекційно-розвивальної роботи з дітьми дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**  Значення корекційно-розвивальної роботи для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Визначення основних методів та форм корекційно-розвивальної роботи.  Розробка рекомендацій для педагогів щодо використання ефективних методів.  Поняття та цілі корекційно-розвивальної роботи. Визначення корекційно-розвивальної роботи в контексті інклюзивної освіти.  Цілі корекційно-розвивальної роботи: покращення фізичного, інтелектуального та соціального розвитку дітей.  Принципи корекційно-розвивальної роботи. Індивідуалізація: врахування індивідуальних потреб та можливостей кожної дитини. Інтеграція: включення дітей з ускладненнями до звичайного середовища. Регулярність та послідовність у проведенні роботи. Комплексність: охоплення всіх аспектів розвитку дитини.  Методи корекційно-розвивальної роботи. Логопедичні методи: розвиток мовлення та комунікативних навичок. Психолого-педагогічні методи: підтримка психічного та емоційного розвитку. Фізіотерапевтичні методи: вправи для розвитку моторики та координації рухів. Соціально-інтеграційні методи: робота з формуванням соціальних навичок та взаємодії з оточуючими.  Форми корекційно-розвивальної роботи. Індивідуальні заняття з педагогом-корекціоністом. Групові заняття для розвитку спілкування та соціальних навичок. Робота з використанням спеціалізованих навчальних матеріалів та обладнання. Ігрові та творчі заняття для стимулювання розвитку. Роль педагогів та батьків у корекційно-розвивальній роботі.  Співпраця педагогів та батьків у виявленні потреб дітей та виборі ефективних методів корекції. Важливість підтримки та мотивації з боку батьків у проведенні корекційно-розвивальної роботи. Виклики та проблеми в корекційно-розвивальній роботі. Недостатня кваліфікація педагогів у сфері корекційної педагогіки. Обмеженість ресурсів для проведення корекційно-розвивальної роботи. Потреба у співпраці з іншими спеціалістами для комплексного підходу до корекції.  Важливість корекційно-розвивальної роботи для покращення якості життя дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  Основні переваги та ефективність різних методів та форм роботи.  **Завдання:**  **• Розробіть план корекційно-розвивального заняття з дитиною з ООП, використовуючи один із методів корекційно-розвивальної роботи, який ви вивчали.**  **• Проведіть заняття з дитиною, дотримуючись плану та використовуючи обрані вами методи та форми роботи.**  **• Проаналізуйте результати заняття, оцініть його ефективність та внесіть необхідні корективи до плану.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 4. Планування та організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища**  Розробка індивідуальної програми корекційно-розвивальної роботи. Співпраця з педагогами, психологами, логопедами та іншими фахівцями.  Створення сприятливого інклюзивного середовища для корекційно-розвивальної роботи.  Аналіз психолого-педагогічної характеристики дитини з ООП.  Вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини. Визначення сильних та слабких сторін особистості. Оцінка рівня навчальних досягнень. Аналіз висновків психолого-педагогічної комісії.  Визначення цілей та завдань корекційно-розвивальної роботи.  Формулювання чітких, вимірюваних, досяжних, релевантних та обмежених у часі цілей. Визначення конкретних завдань, які сприятимуть досягненню поставлених цілей.  Розробка програми корекційно-розвивальної роботи. Добір методів, форм та змісту роботи відповідно до цілей, завдань та індивідуальних особливостей дитини. Визначення тривалості та періодичності занять. Складання календарного плану роботи. Співпраця з командою інклюзивного середовища. Взаємодія з учителями, психологом, соціальним педагогом, адміністрацією закладу освіти. Обговорення цілей, завдань та програми корекційно-розвивальної роботи. Розробка спільних стратегій навчання та підтримки дитини з ООП.  Створення сприятливого освітнього середовища. Забезпечення доступності навчально-виховного процесу для дитини з ООП. Формування інклюзивногоставлення однолітків та інших учасників освітнього процесу. Створення атмосфери підтримки та розуміння.  Регулярний моніторинг та оцінка результативності корекційно-розвивальної роботи. Відстеження динаміки розвитку дитини. Внесення корективів до програми роботи за потреби. Оцінка досягнення поставлених цілей.  **Завдання:**  **Розробити план уроку для інклюзивного класу, який буде враховувати індивідуальні особливості дітей з ООП.**  **Описати, які методи та форми роботи ви будете використовувати на уроці, щоб забезпечити доступність навчального матеріалу для всіх дітей.**  **Провести бесіду з батьками дитини з ООП про їхні очікування щодо інклюзивної освіти для їхньої дитини.**  **Описати, які труднощі та проблеми батьки бачать в інклюзивному навчанні, та запропонувати шляхи їх вирішення.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 5. Результати та ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**  Аналіз потреб. Визначення індивідуальних потреб кожної дитини з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  Постановка цілей. Визначення конкретних цілей та очікуваних результатів корекційно-розвивальної роботи.  Розробка програми. Створення індивідуалізованої програми з урахуванням потреб кожної дитини та використанням ефективних методик.  Проведення занять. Імплементація програми через регулярні корекційні заняття з дітьми.  Моніторинг та оцінка. Постійний моніторинг прогресу кожної дитини, оцінка досягнень та адаптація програми за необхідності.  Співпраця з батьками та іншими спеціалістами. Співпраця з батьками дітей для підтримки процесу на дому та консультації з іншими фахівцями для комплексного підходу.  Звітність та аналіз результатів. Підсумкова звітність про досягнення та результати корекційно-розвивальної роботи.  Завдання:  **o Дайте рекомендації батькам щодо створення сприятливого середовища для розвитку дитини вдома.**  **• Створіть інформаційний буклет для батьків з рекомендаціями щодо підтримки розвитку дитини з ООП вдома.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 6. Робота з батьками дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації**  Співпраця з батьками дітей з ОМ. Методи консультування батьків дітей з ООП. Навчання педагогів основам інклюзивної освіти. Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з ООП для педагогів.  Методи роботи з батьками дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.  **Завдання:**  **Ознайомитися з основними методами та формами роботи з батьками дітей з ООП.**  **Навчитися проводити консультації з батьками дітей з ООП.**  **Розробити план проведення батьківських зборів з питань інклюзивної освіти.**  **Ознайомитися з основними методами та формами навчання педагогів основам інклюзивної освіти.**  **Розробити план проведення семінару для педагогів з питань інклюзивної освіти.** | 2 | 3 |
|  | **Розділ ІІІ. ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ УСКЛАДНЕННЯ У ПРОЦЕСАХ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ**  **Тема 1. Складові професійної готовності педагога до навчання дітей з ОМ**  Поняття професійної готовності педагога до навчання дітей з ускладненням у процесах розвитку та соціалізації. Структура готовності вчителя початкової школи до навчання дітей з ускладненням у процесах розвитку та соціалізації.  Загальні рекомендації педагогам з формування навчальної поведінки у дітей з ОМ.  Розуміння необхідності індивідуалізації навчання та підходу до кожної дитини з ускладненнями розвитку та соціалізації. Вміння застосовувати ефективні методики та стратегії для навчання дітей з різними потребами. Розвиненість здатності співпереживання та розуміння особливостей кожної дитини для створення сприятливого середовища для навчання. Бажання постійно вдосконалювати свої навички та знання для кращого супроводу дітей з ускладненнями розвитку. Вміння ефективно співпрацювати з батьками дітей та іншими спеціалістами з метою комплексного підходу до проблеми. Навички розв'язання конфліктів, управління поведінкою та створення позитивного навчального середовища.  **Завдання:**  **Ознайомитись з джерелами, у яких пропонується структура професійної готовності педагога до навчання дітей з ОМ. Проаналізуйте, яка з них вам найбільше імпонує. Оцініть, наскільки ви готові до навчання дітей з ОМ.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 2. Стратегії викладання в інклюзивній освіті. Стратегія використання у викладанні технології «диференційованої інструкції».**  Особливості диференційованої інструкції. Визначення та ключові принципи диференційованого навчання. Переваги використання диференційованої інструкції для учнів з різними навчальними потребами.  Рівні диференціації. Диференціація за змістом: адаптація навчального матеріалу, завдань та оцінювання. Диференціація за процесом: варіативність методів, стратегій та темпу навчання. Диференціація за продуктом: різноманітність форм представлення результатів навчання.  Методи та прийоми диференційованої інструкції.  Рівневі завдання: пропонування завдань різної складності. Контрактні завдання: індивідуальні плани роботи з урахуванням цілей та можливостей учня. Меню завдань: широкий спектр завдань, з яких учні обирають відповідні до своїх інтересів та рівня підготовки.  Робота в групах: формування груп за спільними інтересами, рівнем знань або навчальними потребами.  Навчальні центри: організація простору класу для самостійної або групової роботи з різними навчальними матеріалами.  Індивідуальні навчальні проекти: дослідницька діяльність, спрямована на поглиблене вивчення теми, що цікавить учня.  Планування диференційованих уроків. Визначення цілей навчання та очікуваних результатів. Оцінювання рівня знань та навичок учнів. Підготовка диференційованих матеріалів (завдань, вправ, інструкцій). Створення сприятливої навчальної атмосфери, яка мотивує учнів до активної участі.  Оцінювання в диференційованому навчанні. Використання різноманітних методів оцінювання (усні та письмові, тестові та проектні, індивідуальні та групові). Надання учням зворотного зв'язку, який допомагає їм відстежувати свій прогрес та покращувати результати навчання.  Рекомендації щодо впровадження диференційованої інструкції. Поступове впровадження диференціації з урахуванням готовності педагога та учнів. Співпраця з батьками та колегами для створення сприятливого середовища для диференційованого навчання. Використання різноманітних ресурсів та методичних розробок для підтримки вчителя.  **Завдання:**  **Вибрати тему для уроку. Визначити рівні навчальних досягнень учнів у класі. Розробити 3-4 диференційованих завдання для різних рівнів навчальних досягнень. Оформити завдання у вигляді карт або таблиць.**  **Розробити план-конспект уроку з використанням диференційованої інструкції. Провести урок згідно з планом. Проаналізувати хід уроку, його ефективність. Зробити висновки щодо використання диференційованої інструкції на уроці.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 3. Стратегія використання у викладанні технології «прямого навчання».**  Визначення та ключові характеристики прямого навчання. Теоретичні основи прямого навчання (теорія когнітивного навантаження, теорія інформаційної обробки).  Етапи уроку прямого навчання. Узагальнення вивченого матеріалу. Відповіді на запитання учнів. Самостійна робота (за домашнім завданням): Забезпечення учнів завданнями для самостійного опрацювання матеріалу. Надання рекомендацій щодо виконання домашнього завдання.  Переваги прямого навчання. Ефективність для учнів з різним рівнем підготовки. Покращення засвоєння знань та навичок. Розвиток критичного мислення та навичок самостійної роботи. Створення сприятливої атмосфери для навчання.  Рекомендації щодо використання прямого навчання. Чітко формулювати цілі уроку та очікувані результати. Використовувати різноманітні методи та прийоми викладання. Забезпечувати зворотний зв'язок та корекцію помилок. Створювати сприятливу атмосферу для навчання.Використовувати ІКТ-технології для підвищення ефективності уроку.  Приклади використання прямого навчання: виклад інформації; демонстрація дослідів; пояснення алгоритмів виконання завдань; надання інструкцій; проведення тренінгів.  **Завдання:**  **Вибрати тему для уроку. Розробити план-конспект уроку з використанням технології прямого навчання. Скласти текст пояснення нового матеріалу. Підготувати дидактичні матеріали та завдання для закріплення знань.**  **Провести урок згідно з планом. Спостерігати за діяльністю учнів на уроці. Проаналізувати хід уроку, його ефективність.**  **Зробити висновки щодо використання технології прямого навчання на уроці.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 4. Стратегія використання у викладанні технології «навчання без помилок»**  Визначення та ключові принципи навчання без помилок. Теоретичні основи навчання без помилок (теорія когнітивного навантаження, теорія інформаційної обробки).  Етапи впровадження навчання без помилок:  1. Оцінювання знань та навичок учнів. Визначення рівня засвоєння матеріалу учнями. Виявлення прогалин у знаннях та навичках.  2. Розробка чітких та зрозумілих інструкцій. Розбивка складного матеріалу на дрібні та зрозумілі кроки. Використання доступної мови та наочних матеріалів.  3. Моделювання та демонстрація виконання завдання. Показ учням чіткого та безпомилкового виконання завдання. Використання різноманітних методів моделювання (відео, аудіо, реальні демонстрації).  4. Відпрацювання завдання під керівництвом учителя. Надання учням можливості виконати завдання під пильним наглядом учителя. Надання негайного зворотного зв'язку та корекція помилок.  5. Самостійне виконання завдання. Забезпечення учнів можливістю самостійно виконати завдання. Надання підтримки та допомоги у разі потреби.  6. Заохочення та підкріплення успіхів. Створення позитивної атмосфери навчання. Використання заохочень та підкріплення для мотивації учнів.  Переваги навчання без помилок. Зниження рівня тривожності та стресу учнів. Покращення мотивації до навчання. Підвищення самооцінки та впевненості у собі. Ефективність для учнів з різним рівнем підготовки.  Рекомендації щодо використання навчання без помилок. Поступове впровадження навчання без помилок, починаючи з простих завдань. Використання різноманітних методів та прийомів навчання. Забезпечувати зворотний зв'язок та корекцію помилок у конструктивній формі. Створювати сприятливу атмосферу для навчання, де учні не бояться помилятися. Використовувати ІКТ-технології для підвищення ефективності навчання.  Приклади використання навчання без помилок.  **Завдання:**  **Вибрати тему для уроку. Розробити план-конспект уроку з використанням технології навчання без помилок. Скласти навчальні матеріали та завдання, що сприяють засвоєнню знань на рівні майстерності.**  **Розробити систему оцінювання знань та навичок учнів.**  **Провести урок згідно з планом.**  **Спостерігати за діяльністю учнів на уроці.**  **Проаналізувати хід уроку, його ефективність.**  **Зробити висновки щодо використання технології навчання без помилок на уроці.** | 2 | 3 |
| **4.** | **Тема 5. Стратегія використання методу взаємного навчання**  Визначення та ключові принципи методу взаємного навчання. Переваги використання методу взаємного навчання для дітей з ООП.  2. Етапи впровадження методу взаємного навчання.  1. Вибір теми та формування груп. Добір теми, яка відповідає навчальній програмі та інтересам учнів. Формування груп з 2-4 учнів з різним рівнем підготовки.  2. Вивчення матеріалу та підготовка до навчання. Вивчення матеріалу самими учнями з використанням підручників, додаткових джерел та допомоги вчителя. Підготовка учнями навчальних матеріалів (презентацій, доповідей, розробок завдань).  3. Взаємне навчання. Кожен учень в групі виступає в ролі "вчителя" для інших учасників групи. "Вчителі" пояснюють матеріал своїми словами, використовуючи підготовлені матеріали. Інші учні групи виступають в ролі "учнів", уважно слухають пояснення та ставлять запитання.  4. Обговорення та підведення підсумків.  Переваги методу взаємного навчання для дітей з ООП. Підвищення мотивації та активності учнів. Розвиток навичок спілкування та співпраці. Покращення засвоєння знань та навичок. Підвищення самооцінки та впевненості у собі.  Рекомендації щодо використання методу взаємного навчання з дітьми з ООП. Приклади використання методу взаємного навчання з дітьми з ООП.  **Завдання:**  **Вибрати тему для уроку.**  **Розробити план-конспект уроку з використанням методу взаємного навчання.**  **Скласти навчальні матеріали та завдання, які сприятимуть взаємодії учнів та їхньому взаємному навчанню.**  **Розробити систему оцінювання знань та навичок учнів.**  **Провести урок згідно з планом.**  **Спостерігати за діяльністю учнів на уроці.**  **Проаналізувати хід уроку, його ефективність.**  **Зробити висновки щодо використання методу взаємного навчання на уроці.** | 2 | 2 |
|  | **Тема 6. Інтеграція технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ОМ.**  Визначення та ключові принципи інтеграції технологій у методику викладання. Переваги використання технологій у навчанні дітей з ОМ.  Види технологій, які можна використовувати у викладанні дисциплін для дітей з ОМ. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ): комп'ютери та ноутбуки, планшети та смартфони, інтерактивні дошки та проектори. Програмне забезпечення для освітніх цілей. Інтернет-ресурси та онлайн-платформи.  Асистивні технології (АТ): програмне забезпечення для читання тексту з екрану, програмне забезпечення для розпізнавання мови; пристрої для альтернативного та доповнюючого спілкування (АДАКС); спеціальні клавіатури та миші.  Програмне забезпечення для навчання навичкам самостійного життя.  Віртуальна реальність (VR). Доповнена реальність (AR). 3D-принтери. Робототехніка.  Переваги використання технологій у навчанні дітей з ОМ. Рекомендації щодо інтеграції технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ОМ.  Приклади використання технологій у викладанні дисциплін для дітей з ОМ: використання ІКТ для вивчення нових слів та фраз на іноземній мові; застосування АТ для читання тексту з екрану тарозпізнавання мови; використання 3D-принтерів для створення моделей та наочних матеріалів; застосування VR-технологій для віртуальних екскурсій тадосліджень; використання AR-технологій для накладання віртуальної інформації на реальний світ.  **Завдання:**  **Скласти анотацію до однієї з статей з цієї теми.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 7. Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ.**  Загальні особливості розвитку дітей з ОМ. Різноманітність порушень розвитку та їх вплив на когнітивні процеси. Потенційні труднощі у сприйнятті, обробці та розумінні інформації. Необхідність індивідуального підходу до навчання з урахуванням особливостей кожної дитини.  Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ. Уповільнене та ускладнене формування абстрактного мислення. Труднощі з розумінням абстрактних математичних понять, таких як числа, величини, форми. Потреба в наочних матеріалах та практичних вправах для кращого засвоєння. Обмежені можливості для маніпулювання предметами. Труднощі з виконанням дій з предметами (рахувати, порівнювати, вимірювати) через фізичні обмеження. Необхідність у використанні адаптованих матеріалів та методів навчання. Недостатній розвиток мови. Труднощі з розумінням та використанням математичних термінів та фраз. Потреба в чітких та простих поясненнях, а також у візуальній підтримці. Слабка пам'ять та увага: Швидке забування вивченого матеріалу. Необхідність у багаторазовому повторенні та закріпленні знань. Використання методів навчання, які стимулюють пам'ять та увагу.  Рекомендації щодо формування математичних понять у дітей з ОМ.  Приклади ефективних методів та прийомів. Використання дидактичних ігор. Ігри на рахунок, порівняння, вимірювання, класифікацію. Математичні пазли, лабіринти, головоломки.Практичні заняття. Вимірювання відстаней, об'ємів, ваги. Робота з календарем, годинами. Використання грошей у магазині.  Проектна діяльність. Створення математичних альбомів, колажів, презентацій. Розробка математичних казок, віршів, загадок.  **Завдання:**  **Розробити проект з теми «Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ»** | 2 | 3 |
|  | **Тема 8. Оволодіння читанням у дітей з ОМ.**  Загальні особливості розвитку дітей з ОМ. Різноманітність порушень розвитку та їх вплив на когнітивні процеси. Потенційні труднощі у сприйнятті, обробці та розумінні інформації. Необхідність індивідуального підходу до навчання з урахуванням особливостей кожної дитини.  Особливості оволодіння читанням у дітей з ОМ. Уповільнене та ускладнене формування мовних навичок. Труднощі з розумінням звукової структури слова, розрізненням фонем. Недостатній розвиток фонематичного слуху та навичок звукового аналізу. Обмежені можливості для обробки візуальної інформації: Труднощі з розпізнаванням букв, слів та речень. Недостатній розвиток зорового сприйняття та навичок читання. Недостатній розвиток дрібної моторики: Труднощі з утриманням ручки, веденням рядка, з'єднанням букв. Потреба в розвитку дрібної моторики для покращення навичок письма. Слабка пам'ять та увага: Швидке забування вивченого матеріалу. Необхідність у багаторазовому повторенні та закріпленні знань. Використання методів навчання, які стимулюють пам'ять та увагу.  Рекомендації щодо оволодіння читанням у дітей з ОМ.  Приклади ефективних методів та прийомів. Використання букварів та інших навчальних матеріалів, адаптованих до потреб дітей з ОМ. Букварі з великими літерами, чіткими зображеннями та простими текстами. Дидактичні ігри та вправи, які допомагають вивчити букви, звуки, слова. Програмне забезпечення для навчання читанню. Застосування методів звукового аналізу та синтезу: Розкладання слів на склади та звуки, з'єднання звуків у склади та слова. Використання звукових схем та моделей слів. Розвиток дрібної моторики.  **Завдання:**   1. **Дібрати 5 джерел з теми.** | 2 | 3 |
|  | **Тема 9. Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології**  Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології: план  Кінезіологія як наука про рух і його вплив на функціонування мозку. Кінезіологічні вправи та специфіка їх використання.  Переваги використання кінезіології для розвитку інтелекту дітей із ООП. Покращення кровообігу та оксигенації мозку. Фізична активність стимулює кровообіг, що призводить до кращого постачання мозку киснем і поживними речовинами. Розвиток міжпівкульних зв'язків. Стимуляція сенсорних систем: Зниження стресу та тривоги. Підвищення самооцінки та впевненості у собі:  Приклади кінезіологічних вправ для розвитку інтелекту дітей із ООП.  Вправи для очей. Вправи для рук. Вправи для ніг. Вправи для тулуба.  Рекомендації щодо використання кінезіології для розвитку інтелекту дітей із ООП.  **Завдання**  **Ознайомтесь з основними теоретичними засадами кінезіології.**  **Підготуйте реферат, у якому опишіть, як методи кінезіології можуть сприяти розвитку інтелекту дітей із ООП.**  **Зробіть акцент на специфічних вправах, які можна застосовувати для покращення когнітивних функцій.**  **Використовуйте принаймні 5 наукових джерел для підкріплення своєї роботи.**  **Створіть набір з 5 кінезіологічних вправ, орієнтованих на розвиток інтелектуальних здібностей у дітей із ООП.**  **Опис кожної вправи повинен містити: мету, необхідне обладнання, покрокову інструкцію виконання, а також можливі модифікації для різних рівнів здібностей.**  **Поясніть, як кожна вправа впливає на когнітивні функції дітей.**  **Оберіть групу дітей із ООП для проведення експериментального дослідження (або виконайте на основі даних з літератури, якщо це не можливо на практиці).**  **Розробіть план дослідження, включаючи:**  **Гіпотезу**  **Методологію**  **Опис вибірки**  **Інструменти оцінювання результатів (наприклад, когнітивні тести до та після застосування кінезіологічних вправ).**  **Проведіть (або змоделюйте) дослідження та проаналізуйте отримані дані.**  **Напишіть звіт, в якому опишіть процес дослідження, результати та висновки щодо ефективності кінезіології для розвитку інтелекту дітей із ООП.** | 2 | 3 |
| **Всього** |  | 60 | 80 |

**ПЛАН ЗАНЯТЬ**

**ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ**

**Практичне заняття № 1**

**Стратегії викладання в інклюзивній освіті. Стратегія використання у викладанні технології «диференційованої інструкції»**

**План**

1. Особливості диференційованої інструкції. Переваги використання диференційованої інструкції для учнів з різними навчальними потребами.
2. Рівні диференціації. Диференціація за змістом, за процесом, за продуктом.
3. Методи та прийоми диференційованої інструкції.
4. Навчальні центри.
5. Індивідуальні навчальні проекти.
6. Планування диференційованих уроків.
7. Оцінювання в диференційованому навчанні.

**Завдання до заняття:**

1. **Проаналізуйте переваги та недоліки застосування диференційованої інструкції в інклюзивному середовищі.**
2. **Дослідіть досвід використання диференційованої інструкції в інших країнах.**
3. **Розробіть план уроку з використанням диференційованої інструкції для конкретної теми та класу.**
4. **Створіть диференційовані завдання для учнів з різним рівнем навчальних досягнень.**
5. **Розробіть критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням диференційованого підходу.**
6. **Проведіть урок з використанням диференційованої інструкції та проаналізуйте його результативність.**
7. **Підготуйте презентацію або методичний посібник з використання диференційованої інструкції в інклюзивному середовищі.**

***Самостійна робота***

1. **Проведіть анкетування вчителів або студентів щодо їхнього досвіду використання диференційованої інструкції.**
2. **Проаналізуйте кейс з використання диференційованої інструкції в інклюзивному середовищі.**
3. **Проведіть дослідження з теми "Вплив диференційованої інструкції на навчальні досягнення учнів з ООП".**

**Практичне заняття № 2**

**Оволодіння читанням у дітей з ОМ**

**План**

1. Особливості читання у дітей з ООП.
2. Психолого-педагогічні особливості дітей з ООП, що впливають на оволодіння читанням.
3. Типи ООП та їх вплив на процес читання.
4. Обговорення розроблених практичних завдань.
5. Представлення розроблених практичних завдань іншим студентам.
6. Обговорення ефективності та доцільності запропонованих завдань.
7. Внесення коректив до завдань за результатами обговорення.

**Завдання до заняття:**

1. **Ознайомитися з особливостями читання у дітей з ООП.**
2. **Вивчити теоретичні матеріали про типи ООП та їх вплив на процес читання.**
3. **Проаналізувати психолого-педагогічні особливості дітей з ООП, що впливають на оволодіння читанням.**
4. **Розробити практичні завдання для формування навичок читання у дітей з ООП.**

**Приклади завдань для розвитку фонематичного слуху:**

* Дидактичні ігри на розрізнення звуків мови, наприклад, "Відгадай звук", "Що зайве?", "Голосний чи приголосний?".
* Вправи на визначення місця звуку в слові (на початку, в середині, в кінці).
* Вправи на складання слів із складів.

**Завдання для розвитку навичок звукового аналізу слів:**

* Вправи на виділення звуків у слові, наприклад, "Назви перший звук", "Назви останній звук", "Скільки звуків у слові?".
* Вправи на визначення місця звуку в слові (на початку, в середині, в кінці).
* Вправи на складання слів із складів.

**Завдання для розвитку навичок читання складів:**

* Таблиці зі складами, де кожен склад виділений кольором.
* Картки зі складами, які можна складати в слова.
* Ігри на читання складів, наприклад, "Лото", "Доміно".

**Завдання для розвитку навичок читання слів:**

* Читання слів із таблиць, де кожне слово виділене кольором.
* Читання слів із карток.
* Ігри на читання слів, наприклад, "Хто швидше?", "Що зайве?".

**Завдання для розвитку навичок читання речень:**

* Читання речень із таблиць, де кожне речення виділене кольором.
* Читання речень із карток.
* Ігри на читання речень, наприклад, "Доповни речення", "Склади речення".

**Завдання для розвитку навичок читання текстів:**

* Читання коротких текстів, доступних за рівнем складності для дитини.
* Відповіді на запитання за змістом прочитаного.
* Переказ прочитаного тексту.

Очікувані результати:

* Студенти ознайомляться з особливостями читання у дітей з ООП.
* Студенти розроблять практичні завдання для формування навичок читання у дітей з ООП.
* Студенти зможуть обґрунтувати ефективність та доцільність запропонованих завдань.

**Практичне заняття № 3**

**Стратегія використання методу взаємного навчання**

**Мета: Ознайомити студентів з методом взаємного навчання та розробити стратегії його використання у навчанні дітей.**

**План**

1. Особливості методу взаємного навчання з дітьми з ОМ.
2. Переваги та недоліки методу взаємного навчання.
3. Стратегії використання вчителем методу взаємного навчання у роботі з учнями з ООП.
4. Представлення студентами планів уроків з використанням методу взаємного навчання. Обговорення ефективності та доцільності запропонованих стратегій.

**Завдання:**

1. **Ознайомитися з методом взаємного навчання:**
2. **Вивчити теоретичні матеріали про метод взаємного навчання, його сутність, принципи та особливості.**
3. **Проаналізувати переваги та недоліки методу взаємного навчання.**
4. **Розробити стратегії використання методу взаємного навчання:**
5. **Визначити цілі навчання, для яких доцільно використовувати метод взаємного навчання.**
6. **Розробити план уроку, який передбачає використання методу взаємного навчання.**
7. **Підготувати навчальні матеріали та завдання для роботи у групах.**
8. **Розробити систему оцінювання знань та навичок учнів.**

**Очікувані результати:**

* Студенти ознайомляться з методом взаємного навчання та його особливостями.
* Студенти розроблять стратегії використання методу взаємного навчання у навчанні дітей.
* Студенти зможуть обґрунтувати ефективність та доцільність запропонованих стратегій.

**Практичне заняття № 4**

**Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ**

Мета: Ознайомити студентів з особливостями формування математичних понять у дітей з ООП та розробити методичні рекомендації щодо їх навчання.

План

1. Особливості формування математичних понять у дітей з ООП.
2. Психолого-педагогічні особливості дітей з ООП, що впливають на засвоєння математики.
3. Основні труднощі, з якими стикаються діти з ООП при вивченні математики.
4. Принципи та методи навчання математиці дітей з ООП.
5. Методичні рекомендації щодо навчання математиці дітей з ООП.
6. Представнням студентами створених планів-конспектів уроку з математики для дітей з ООП.
7. Обговорення розроблених методичних рекомендацій.

**Завдання:**

1. **Ознайомитися з особливостями формування математичних понять у дітей з ООП.**
2. **Вивчити теоретичні матеріали про психолого-педагогічні особливості дітей з ООП, що впливають на засвоєння математики.**
3. **Проаналізувати основні труднощі, з якими стикаються діти з ООП при вивченні математики.**
4. **Розробити методичні рекомендації щодо навчання математиці дітей з ООП.**
5. **Визначити принципи та методи навчання математиці дітей з ООП.**
6. **Розробити методичні прийоми та засоби, що сприяють формуванню математичних понять у дітей з ООП.**
7. **Скласти план-конспект уроку з математики для дітей з ООП.**

Обговорити ефективність та доцільність запропонованих методів та прийомів.

Внести корективи до методичних рекомендацій за результатами обговорення.

Очікувані результати:

* Студенти ознайомляться з особливостями формування математичних понять у дітей з ООП.
* Студенти розроблять методичні рекомендації щодо навчання математиці дітей з ООП.
* Студенти зможуть обґрунтувати ефективність та доцільність запропонованих методів та прийомів.

**Практичне заняття № 5**

**Стратегія використання у викладанні технології «навчання без помилок»**

Мета: Ознайомити студентів з технологією «навчання без помилок» та розробити стратегії її використання у викладанні.

План

1. Принципи та особливості технології «навчання без помилок».
2. Переваги та недоліки технології.
3. Стратегія використання технології «навчання без помилок»:
4. Цілі навчання, для яких доцільно використовувати цю технологію.
5. Предсавлення студентами розроблених планів уроку, які передбачають використання технології «навчання без помилок».
6. Обговорити розроблених стратегій студентами.

**Завдання:**

1. Ознайомитися з технологією «навчання без помилок»:
2. Вивчити теоретичні матеріали про сутність, принципи та особливості технології «навчання без помилок».
3. Проаналізувати переваги та недоліки цієї технології.
4. Розробити стратегії використання технології «навчання без помилок»:
5. Визначити цілі навчання, для яких доцільно використовувати цю технологію.
6. Розробити план уроку, який передбачає використання технології «навчання без помилок».
7. Підготувати навчальні матеріали та завдання для роботи з учнями.
8. Розробити систему оцінювання знань та навичок учнів.

**Очікувані результати:**

* Студенти ознайомляться з технологією «навчання без помилок» та її особливостями.
* Студенти розроблять стратегії використання технології «навчання без помилок» у навчанні дітей.
* Студенти зможуть обґрунтувати ефективність та доцільність запропонованих стратегій.

**ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ**

**Лабораторне заняття № 1**

**Поняття корекційно-розвивальної роботи та її значення в інклюзивній освіті**

Мета: Ознайомити студентів з поняттям корекційно-розвивальної роботи та її значенням в інклюзивній освіті.

Методи: лекція, дискусія, робота в групах.

План

1. Методичні вимоги до складання корекційних програм.

2. Обґрунтування вибору форми роботи, режиму проведення занять.

3. Вимоги до комплектування груп дітей з особливими потребами для проведення корекційної роботи.

4. Зміст і оформлення корекційної програми.

5. Документація, яка ведеться в ході реалізації корекційної програми.

**Завдання:**

**Дати визначення корекційно-розвивальної роботи.**

**Описати основні принципи корекційно-розвивальної роботи.**

**Обговорити переваги та виклики корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній освіті.**

**Виконати вправи на закріплення матеріалу.**

**Визначити основні вимоги до складання корекційних програм для дітей з особливими потребами в умовах інклюзії.**

**Картка для аудиторної самостійної роботи**

|  |  |
| --- | --- |
| Основні поняття | Зміст |
| Корекційно‐розвивальна робота |  |
| Навчальна команда |  |
| Компенсація |  |
| Корекція |  |

Усне практичне завдання

Скориставшись запропонованою літературою та роздатковим матеріалом з прикладами корекційних програм для різних категорій дітей і підлітків з особливими потребами, проаналізувати їх оформлення.

Вправа

Студентам пропонується на основі теоретичних знань розробити програму (за вибором та зразком) і оформити в зошиті відповідно до поданого в методичних вказівках прикладу.

Після виконання завдання – обговорення з групою в аудиторії:

Обґрунтувати вибір індивідуальної, групової (в закритій або відкритій

групі) чи змішаної форми корекційної роботи для таких випадків:

a) дитина з раннім дитячим аутизмом (четверта група);

b) дитина з простою дислалією;

c) дитина з розумовою відсталістю;

d) дитина з порушенням міжособистісних стосунків.

e) підліток з акцентуацією характеру, яка спричинила стан дезадаптації.

Запропонувати шляхи створення розвиваючого середовища в загальноосвітній школі для включення дітей із порушеннями інтелекту.

**Теми для доповідей та рефератів**

1. Принципи побудови корекційного процесу та необхідність їх дотримання  в  навчанні  та  вихованні  дітей  з  особливими  освітніми  потребами  в  умовах інклюзії.
2. Модель  взаємодії  спеціалістів  для  залучення  дитини  з  особливими потребами в загальноосвітній простір.
3. Роль  координатора  інклюзії  у  визначенні  освітнього  маршруту для дитини з особливими потребами та здійсненні корекційно‐розвивальної  роботи.

**Лабораторне заняття 2**

**Види корекційно-розвивальної роботи**

Мета: Ознайомити студентів з видами корекційно-розвивальної роботи.

Методи: Лекція, презентація, робота в групах.

План

1. Індивідуалізація підходу до кожного учня з урахуванням його потреб і можливостей.

2. Інноваційні корекційно-розвивальні методи і технології.

3. Створення програми корекційно-розвивальної роботи з урахуванням прогресу та потреб учнів.

4. Створення сприятливого середовища для розвитку особистості та досягнення її потенціалу.

5. Підтримка та співпраця зі спеціалістами з різних галузей для комплексного розвитку особистості.

**Завдання:**

1. **Ознайомитися з основними видами корекційно-розвивальної роботи: корекційно-педагогічною, психокорекційною, соціально-педагогічною.**
2. **Вивчити особливості кожного виду корекційно-розвивальної роботи.**
3. **Розробити план корекційно-розвивальної роботи з дитиною з ООП.**
4. **Виконати кейси на закріплення матеріалу.**

Кейс 1. Індивідуалізація програми для учня з опорно-руховими порушеннями.

Опис ситуації: У вашому класі є учень з опорно-руховими порушеннями, який має обмежену можливість руху. Як вчителям, вам потрібно розробити індивідуалізовану програму корекційно-розвивальної роботи для цього учня, яка б допомогла покращити його фізичний стан та соціалізацію.

Кейс 2. Використання технологій для учня з порушеннями комунікації.

Опис ситуації: У вашому класі є учень з порушеннями комунікації, який має складнощі у спілкуванні. Як вчителям, вам потрібно розробити план корекційно-розвивальної роботи, який б включав інноваційні технології та методики для покращення його комунікативних навичок.

Кейс 3:. Створення інклюзивного середовища для учня з розумовими відстеженнями

Опис ситуації: У вашому класі є учень з розумовими відстеженнями, який має складнощі з адаптацією до навчального процесу. Як вчителям, вам потрібно розробити план корекційно-розвивальної роботи, спрямований на створення інклюзивного середовища та використання спеціальних методик для його успішного навчання.

**Лабораторне заняття № 3**

**Методи та форми корекційно-розвивальної роботи з учнями з ОМ**

Мета: Ознайомити студентів з методами та формами корекційно-розвивальної роботи.

Методи: Лекція, презентація, робота в групах.

План

1. Підходи до визначення понять: "корекційно-розвивальна робота", "учні з ОМ".
2. Класифікація методів корекційно-розвивальної роботи.
3. Види форм корекційно-розвивальної роботи:
4. Обговорення методів та форм корекційно-розвивальної роботи з урахуванням особливостей різних категорій учнів з ОМ.
5. Виконання практичних завдань:

**Завдання до заняття:**

1. Ознайомтеся з класифікацією методів корекційно-розвивальної роботи та дайте характеристику кожної групи методів.
2. Проаналізуйте види форм корекційно-розвивальної роботи та визначте їх переваги та недоліки.
3. Розробіть індивідуальний план корекційно-розвивальної роботи з учнем з ОМ, обравши відповідні методи та форми роботи.
4. Складіть конспект корекційно-розвиткового заняття з учнями з ОМ, використовуючи різноманітні методи та форми роботи.

**Лабораторне заняття 4**

**Індивідуалізація та диференціація навчання дітей з ОМ**

**Мета:** Ознайомити студентів з методами та формами індивідуалізації та диференціації навчання дітей з ОМ.

**Методи:** Лекція, презентація, робота в групах.

План

1. Короткий огляд основних понять: "індивідуалізація навчання", "диференціація навчання".
2. Принципи індивідуалізації навчання.
3. Рівні індивідуалізації навчання.
4. Методи та форми індивідуалізації навчання.
5. Порівняльний аналіз індивідуалізації та диференціації навчання.
6. Обговорення особливостей застосування індивідуалізації та диференціації навчання з учнями з різними категоріями ООП.

**Завдання:**

1. **Ознайомитися з поняттями індивідуалізації та диференціації навчання.**
2. **Вивчити методи та форми індивідуалізації та диференціації навчання дітей з ООП.**
3. **Розробити план уроку з урахуванням індивідуальних особливостей дитини з ООП.**
4. **Розробка рекомендацій щодо застосування індивідуалізації та диференціації навчання в кожному кейсі.**

**Кейси**

**Кейс 1.**

У 3 класі загальноосвітньої школи навчається учениця з дислексією. Їй важко читати слова, розуміти прочитане, писати тексти. Вона швидко втомлюється на уроках, їй складно зосередитися на поясненні вчителя.

**Завдання:**

**Проаналізуйте особливості розвитку учениці та визначте, які методи та форми індивідуалізації та диференціації навчання можна використовувати в роботі з нею.**

**Розробіть рекомендації для вчителя щодо організації навчального процесу з урахуванням особливостей учениці.**

**Кейс 2**

У 4 класі загальноосвітньої школи навчається учень з аутизмом. Він має труднощі з комунікацією, не завжди розуміє інструкції, уникає соціальної взаємодії. Проте він має гарну пам'ять, любить математику та логічні завдання.

**Завдання:**

**Проаналізуйте особливості розвитку учня та визначте, які методи та форми індивідуалізації та диференціації навчання можна використовувати в роботі з ним.**

**Розробіть рекомендації для вчителя щодо організації навчального процесу з урахуванням особливостей учня.**

**Кейс 3.**

У 4 класі загальноосвітньої школи навчається учениця з церебральним паралічем. Вона має обмежену рухливість рук, їй складно писати, користуватися комп'ютером. Проте вона має високий інтелект, любить читати, цікавиться історією та літературою.

**Завдання:**

**Проаналізуйте особливості розвитку учениці та визначте, які методи та форми індивідуалізації та диференціації навчання можна використовувати в роботі з нею.**

**Розробіть рекомендації для вчителя щодо організації навчального процесу з урахуванням особливостей учениці.**

**Лабораторне заняття № 5**

**Роль педагога, психолога, логопеда та інших фахівців у супроводі дитини з ОМ**

Мета: Ознайомити студентів з роллю педагога, психолога, логопеда та інших фахівців у супроводі дитини з ОМ.

Методи: Лекція, презентація, робота в групах.

**Завдання:**

1. **Ознайомитися з функціями педагога, психолога, логопеда та інших фахівців, які працюють з дітьми з ООП.**
2. **Вивчити основні принципи співпраці фахівців з дитиною з ООП та її батьками.**
3. **Розробити план комплексного супроводу дитини з ООП.**
4. **Виконати кейс на закріплення матеріалу.**

Ситуація:

У 1-му класі загальноосвітньої школи № 20 навчається учениця 8 років, Аня, з діагнозом "затримка мовного розвитку". Вона має труднощі з вимовою звуків, розумінням складних граматичних конструкцій, формулюванням фраз. Їй складно читати та писати.

**Завдання:**

Описати роль педагога, психолога, логопеда та інших фахівців у супроводі Ані протягом навчального року.

Розробити план комплексної роботи з Анею, який би включав психолого-педагогічну діагностику, корекційно-розвиткові заняття, консультації батьків та співпрацю з іншими фахівцями.

Описати можливі труднощі, з якими можуть зіткнутися фахівці під час роботи з Анею, та шляхи їх подолання.

Оцінити результати комплексної роботи з Анею та визначити напрямки подальшої роботи.

Роль педагога:

Створює інклюзивне середовище в класі, яке сприяє навчанню та розвитку Ані.

Адаптує навчальний матеріал та завдання відповідно до індивідуальних особливостей Ані.

Співпрацює з психологом, логопедом та іншими фахівцями для забезпечення комплексного підходу до навчання та розвитку Ані.

Надає батькам консультації щодо домашнього навчання та виховання Ані.

Роль психолога:

Проводить психолого-педагогічну діагностику Ані для визначення рівня її розвитку, сильних та слабких сторін.

Надає психологічну підтримку Ані, допомагає їй адаптуватися до шкільного життя та долати труднощі.

Проводить консультації з педагогами та батьками щодо особливостей розвитку та навчання Ані.

Розробляє рекомендації щодо створення сприятливого психологічного клімату для Ані вдома та в школі.

Роль логопеда:

Проводить корекційно-розвиткові заняття з Ані, спрямовані на розвиток мовлення, звуковимови, граматичної будови мови та зв'язного мовлення.

Надає консультації педагогам та батькам щодо методів роботи з Анею вдома.

Співпрацює з психологом для забезпечення комплексного підходу до корекції мовленнєвого розвитку Ані.

Інші фахівці:

За потреби до роботи з Анею можуть бути залучені інші фахівці, такі як дефектолог, соціальний педагог, ерготерапевт.

Кожен з цих фахівців може зробити свій внесок у комплексну роботу з Анею, допомагаючи їй подолати труднощі та досягти успіху в навчанні та розвитку.

План комплексної роботи з Анею:

І. Психолого-педагогічна діагностика:

Проведення психолого-педагогічного обстеження Ані для визначення рівня її розвитку, сильних та слабких сторін.

Аналіз шкільної документації Ані.

Співбесіди з педагогами та батьками Ані.

ІІ. Корекційно-розвиткова робота:

Індивідуальні заняття з логопедом.

Заняття з психологом (за потреби).

Інклюзивні заняття в класі.

Домашні завдання та вправи для Ані.

ІІІ. Консультативна робота:

Консультації батьків щодо особливостей розвитку та навчання Ані.

Консультації педагогів щодо методів роботи з Анею на уроках.

Співпраця з іншими фахівцями.

IV. Моніторинг результатів:

Періодична оцінка динаміки розвитку Ані. Коригування плану роботи за потреби. Підведення підсумків комплексної роботи наприкінці навчального року.

**ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ**

**Модуль 1. Запитання для самоконтролю до модуля «Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання»**

1. Корекційно-розвивальна робота: визначення, цілі, принципи.

Що таке корекційно-розвивальна робота?

Які основні цілі корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній освіті?

Які принципи корекційно-розвивальної роботи?

Яке значення має корекційно-розвивальна робота в інклюзивній освіті?

2. Види корекційно-розвивальної роботи.

Які основні види корекційно-розвивальної роботи?

Що таке корекційно-педагогічна робота?

Що таке психокорекційна робота?

Що таке соціально-педагогічна робота?

Які особливості кожного виду корекційно-розвивальної роботи?

3. Методи та форми корекційно-розвивальної роботи.

Які методи та форми використовуються в корекційно-розвивальній роботі?

Що таке ігрові методи корекційно-розвивальної роботи?

Що таке арттерапевтичні методи корекційно-розвивальної роботи?

Що таке когнітивно-поведінкові методи корекційно-розвивальної роботи?

Які інші методи та форми використовуються в корекційно-розвивальній роботі?

4. Планування та організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища.

Як розробити індивідуальну програму корекційно-розвивальної роботи?

Які фактори слід враховувати при плануванні корекційно-розвивальної роботи?

Як організувати корекційно-розвивальну роботу з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища?

Яка роль педагога, психолога, логопеда та інших фахівців в організації корекційно-розвивальної роботи?

5. Результати та ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Як оцінювати результативність корекційно-розвивальної роботи?

Які фактори впливають на ефективність корекційно-розвивальної роботи?

Які рекомендації щодо підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи?

**Методи та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища**

1. Що таке індивідуалізація та диференціація навчання дітей з ООП?
2. Які методи та форми індивідуалізації та диференціації навчання дітей з ООП?
3. Які адаптивні технології та методи навчання використовуються в інклюзивній освіті?
4. Які принципи організації інклюзивного середовища в навчальному закладі?
5. Яка роль педагога, психолога, логопеда та інших фахівців у супроводі дитини з ООП?

**Робота з батьками та педагогами в системі інклюзивної освіти (18 годин)**

1. Які методи та форми роботи з батьками дітей з ООП?
2. Як проводити консультації з батьками дітей з ООП?
3. Які методи та форми навчання педагогів основам інклюзивної освіти?

**ЗАПИТАННЯ ДЛЯ ЗАЛІКУ**

1. Поняття та значення індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності.
2. Основні фактори, що впливають на навчально-пізнавальну діяльність дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.
3. Проблеми, що виникають у процесі навчання дітей з ускладненнями розвитку.
4. Методи діагностики індивідуальних особливостей дітей.
5. Принципи організації навчально-пізнавальної діяльності дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей.
6. Методи та прийоми роботи з дітьми з ускладненнями розвитку та соціалізації.
7. Роль педагогів та батьків у підтримці навчально-пізнавальної діяльності дітей.
8. Поняття індивідуальної програми розвитку (ІПР).
9. Мета та завдання ІПР. Етапи розробки ІПР.
10. Структура ІПР.
11. Роль команди фахівців у розробці та реалізації ІПР.
12. Участь батьків у розробці та реалізації ІПР.
13. Виклики та проблеми в розробці та реалізації ІПР.
14. Труднощі у проведенні комплексної оцінки розвитку.
15. Пошук та забезпечення ресурсів для реалізації ІПР.
16. Важливість особистісно орієнтованого підходу в інклюзивній освіті. Значення врахування індивідуальних потреб дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.
17. Визначення основних принципів особистісно орієнтованого навчання. Аналіз методів та форм роботи, спрямованих на реалізацію цього підходу.
18. Поняття особистісно орієнтованого навчання. Визначення та концепція особистісно орієнтованого навчання. Принципи особистісно орієнтованого підходу.
19. Види ускладнень у дітей (сенсорні, мовленнєві, психоемоційні, інтелектуальні, фізичні).
20. Методи особистісно орієнтованого навчання.
21. Форми організації особистісно орієнтованого навчання. Індивідуальні заняття: адаптовані програми для конкретної дитини.
22. Інклюзивні проекти та заходи: спільна діяльність дітей з ОМ та їх однолітків. Роль педагога в особистісно орієнтованому навчанні.
23. Виклики та проблеми особистісно орієнтованого навчання.
24. Важливість особистісно орієнтованого навчання для дітей з ускладненнями розвитку. Основні переваги та ефективність цього підходу.
25. Значення оцінювання досягнень дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації в інклюзивній освіті.
26. Визначення основних принципів та підходів до оцінювання. Розробка рекомендацій для педагогів щодо ефективного оцінювання.
27. Поняття та мета оцінювання. Визначення оцінювання в контексті навчально-виховного процесу. Мета оцінювання та принципи оцінювання досягнень дітей з ускладненнями розвитку.
28. Індивідуальний підхід у оцінюванні.
29. Методи оцінювання досягнень дітей з ускладненнями розвитку.
30. Формувальне оцінювання: постійний зворотний зв'язок, діагностика розвитку.
31. Критеріальне оцінювання: оцінка на основі чітко визначених критеріїв та показників.
32. Портфоліо: збірка робіт та досягнень дитини за певний період.
33. Самооцінювання та взаємооцінювання: залучення дитини до процесу оцінювання.Інструменти оцінювання.
34. Тестування: використання адаптованих тестів для оцінки знань та навичок.
35. Проєктні роботи: оцінка виконання індивідуальних та групових проектів.
36. Інтерв'ю та анкети: отримання інформації від дитини, батьків та педагогів.
37. Роль педагогів та батьків в оцінюванні досягнень.
38. Основні переваги та ефективність різних методів оцінювання.
39. Значення моніторингу успішності для підвищення якості освітнього процесу для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.
40. Визначення основних принципів та методів моніторингу успішності.
41. Розробка рекомендацій для педагогів щодо впровадження ефективного моніторингу.
42. Поняття та цілі моніторингу успішності. Визначення моніторингу успішності в контексті інклюзивної освіти. Цілі моніторингу.
43. Принципи моніторингу успішності.
44. Методи моніторингу успішності.
45. Інструменти моніторингу успішності.
46. Роль педагогів та батьків у моніторингу успішності.
47. Виклики та проблеми в моніторингу успішності.
48. Основні переваги та ефективність різних методів моніторингу.
49. Поняття корекційно-розвивальної роботи та її значення в інклюзивній освіті.
50. Основні принципи корекційно-розвивальної роботи. Завдання корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній освіті.
51. Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями залежно від характеру порушень.
52. Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями за формами організації.
53. Види корекційно-розвивальної роботи з учнями з обмеженими можливостями за змістом.
54. Значення корекційно-розвивальної роботи для дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Визначення основних методів та форм корекційно-розвивальної роботи.
55. Розробка рекомендацій для педагогів щодо використання ефективних методів.
56. Цілі корекційно-розвивальної роботи: покращення фізичного, інтелектуального та соціального розвитку дітей.
57. Форми корекційно-розвивальної роботи.
58. Співпраця педагогів та батьків у виявленні потреб дітей та виборі ефективних методів корекції.
59. Основні переваги та ефективність різних методів та форм корекційної роботи.
60. Планування та організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища.
61. Аналіз психолого-педагогічної характеристики дитини з ООП.
62. Розробка програми корекційно-розвивальної роботи.
63. Співпраця з командою інклюзивного середовища. Взаємодія з учителями, психологом, соціальним педагогом, адміністрацією закладу освіти.
64. Розробка спільних стратегій навчання та підтримки дитини з ООП.
65. Регулярний моніторинг та оцінка результативності корекційно-розвивальної роботи.
66. Результати та ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації
67. Підсумкова звітність про досягнення та результати корекційно-розвивальної роботи.
68. Робота з батьками дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.
69. Складові професійної готовності педагога до навчання дітей з ОМ.
70. Загальні рекомендації педагогам з формування навчальної поведінки у дітей з ОМ.
71. Стратегія використання у викладанні технології «диференційованої інструкції».
72. Особливості диференційованої інструкції. Визначення та ключові принципи диференційованого навчання. Переваги використання диференційованої інструкції для учнів з різними навчальними потребами.
73. Рівні диференціації. Методи та прийоми диференційованої інструкції.
74. Рівневі завдання. Планування диференційованих уроків.
75. Оцінювання в диференційованому навчанні. Використання різноманітних методів оцінювання (усні та письмові, тестові та проектні, індивідуальні та групові).
76. Рекомендації щодо впровадження диференційованої інструкції. Поступове впровадження диференціації з урахуванням готовності педагога та учнів.
77. Співпраця з батьками та колегами для створення сприятливого середовища для диференційованого навчання.
78. Визначення та ключові характеристики прямого навчання. Теоретичні основи прямого навчання (теорія когнітивного навантаження, теорія інформаційної обробки).
79. Етапи уроку прямого навчання.
80. Переваги прямого навчання. Ефективність для учнів з різним рівнем підготовки.
81. Рекомендації щодо використання прямого навчання. Приклади використання прямого навчання**.**
82. Визначення та ключові принципи навчання без помилок. Теоретичні основи навчання без помилок (теорія когнітивного навантаження, теорія інформаційної обробки).
83. Етапи впровадження навчання без помилок.
84. Переваги навчання без помилок. Ефективність для учнів з різним рівнем підготовки.
85. Рекомендації щодо використання навчання без помилок. Використовувати ІКТ-технології для підвищення ефективності навчання. Приклади використання навчання без помилок.
86. Визначення та ключові принципи методу взаємного навчання. Переваги використання методу взаємного навчання для дітей з ООП.
87. Етапи впровадження методу взаємного навчання.
88. Переваги методу взаємного навчання для дітей з ООП.
89. Рекомендації щодо використання методу взаємного навчання з дітьми з ООП. Приклади використання методу взаємного навчання з дітьми з ООП.
90. Інтеграція технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ОМ.
91. Визначення та ключові принципи інтеграції технологій у методику викладання. Переваги використання технологій у навчанні дітей з ОМ.
92. Види технологій, які можна використовувати у викладанні дисциплін для дітей з ОМ.
93. Переваги використання технологій у навчанні дітей з ОМ. Рекомендації щодо інтеграції технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ОМ.
94. Приклади використання технологій у викладанні дисциплін для дітей з ОМ.
95. Особливості формування математичних понять у дітей з ОМ.
96. Рекомендації щодо формування математичних понять у дітей з ОМ.
97. Приклади ефективних методів та прийомів.
98. Оволодіння читанням у дітей з ОМ. Особливості оволодіння читанням у дітей з ОМ.
99. Рекомендації щодо оволодіння читанням у дітей з ОМ.
100. Приклади ефективних методів та прийомів. Використання букварів та інших навчальних матеріалів, адаптованих до потреб дітей з ОМ.
101. Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології.
102. Переваги використання кінезіології для розвитку інтелекту дітей із ООП. Покращення кровообігу та оксигенації мозку.
103. Приклади кінезіологічних вправ для розвитку інтелекту дітей із ООП.
104. Рекомендації щодо використання кінезіології для розвитку інтелекту дітей із ООП.

**Додаток Ж**

**Семінар-тренінг для педагогів за темою «Шляхи підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами та їх соціалізації в суспільстві»**

**План семінару-тренінгу для педагогів за темою «Шляхи підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами та їх соціалізації в суспільстві»**

**1. Привітання учасників тренінгу.**

**2. Тренінг професійної майстерності по роботі з дітьми з ООП з учасниками семінару практичного психолога (10-10 - 10-45).**

**3. Показ відео корекційно-розвивального заняття з елементами арт-терапії практичного психолога з дітьми з ООП, які навчаються вдома. (10-45 - 11-30).**

**4. Презентація соціального педагога з питання «Соціалізація освітнього простору закладу як аспект роботи з дітьми з ООП» (11-30 - 11-40).**

**6. Знайомство учасників тренінгу з командою фахівців- спеціалістів з роботи з дітьми з ООП (фотогалерея моментів роботи логопеда, асистентів вчителя, класоводів, вчителів) (11-40 - 11-45).**

**7. Науковці - спеціалістам (виставка літератури по роботі з дітьми з ООП). (11-45 - 11-50).**

**8. Екскурсія школою: відвідування корпусу 1-класників, кабінету корекційної роботи, кабінету соціально-психологічної служби. (11-50 - 12-00).**

**9. Обговорення результатів тренінгу за «круглим столом». (12-00 - 12-30).**

**Мета семінару: підвищення професійної компетентності учасників семінару щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, організації інклюзивного навчання та проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами.**

**Завдання тренінгу-семінару:**

**1.** Розкриття з учасниками семінару понять «дитина з особливими потребами», «інклюзивне навчання», «корекційно-розвивальна робота», «соціалізація учня».

2. Ознайомлення учасників семінару з досвідом роботи «Носівської ЗОШ І-ІІІ ст.» щодо організації роботи педколективу з дітьми з ООП та впровадження інклюзивного навчання.

3. Ознайомлення учасників семінару з напрямками корекційно-розвивальної роботи практичного психолога з дітьми с ООП та роботи соціального педагога щодо соціалізації учнів з ООП.

4. Практичне опрацювання з учасниками семінару в ході тренінгу інноваційних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП.

«Обов'язок держави полягає в тому, щоб допомогти хворій дитині вести повноцінне й достойне життя в суспільстві, полегшуючи її активну участь у житті». «Конвенція про права дитини»

Які ці особливі діти?

Це соняхи на фоні неба,

Мов ніжні і тендітні квіти,

Бо особливі в них потреби.

Потреби у теплі й любові,

У розумінні й прийнятті,

У посмішці і добрім слові,

Та у підтримці у житті.

І.Вільчінська

Особа з особливими освітніми потребами - це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров’я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади. (Закон України "Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 05.09.2017 № 2145-2017 р., «Стаття 23. «Забезпечення реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами".).

Діти з особливими потребами – це діти, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов’язаних з навчанням,засвоєнням знань,умінь та навичок.В світовій практиці діти з особливими потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у вужчому розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю.

До основних категорій особливих дітей належать діти з порушеннями психофізичного розвитку:

1. Діти з порушенням слуху (глухі, слабочуючі);

2. Діти з порушенням зору (сліпі, слабкозорі);

3. Діти з порушенням мовлення (логопати);

4. Діти з порушенням опорно-рухового апарату;

5. Діти з порушеннями інтелекту (з розумовою відсталістю);

6. Діти з відхиленнями у пізнавальному розвитку (із затримкою психічного розвитку);

7. Діти з емоційними розладами (аутизм, хворобливі стани психіки);

8. Діти з порушенням поведінки і діяльності (гіперактивні);

9. Діти з комплексними порушеннями.

А ще діти з особливими освітніми потребами - це:

• обдаровані діти,

• ліворукі (шульги),

• діти з порушеною соціальною адаптацією,

• діти, які змінили країну проживання (біженці та мігранти),

• з сімей СЖО,

• діти-сироти,

• ВІЛ-інфіковані діти та хворі на СНІД,

• з мовних, етнічних та релігійних меншин.

Інклюзивна освіта (від англ. включення) – це система навчання і виховання, яка забезпечує включення всіх дітей, в тому числі і дітей з особливостями психофізичного розвитку, в повноцінний освітній процес. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Увага зосереджується на соціалізації дітей даної категорії, забезпеченні якості навчання, досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей цієї категорії. Для навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами характерною є його корекційна спрямованість. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: дефектолог (логопед, олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), спеціальний психолог, соціальний працівник,а також і інші учасники навчальної команди (вчителі, асистенти вчителів, музичні керівники, фахівці з ЛФК та інші). Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть багато в чому допомогти педагогам. Дефектологи, фізіотерапевти, психологи, невропатологи, фахівці з лікувальної фізкультури, соціальні працівники — всі вони закладають свої досягнення в успішність інклюзивного класу. Система комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає:

– медичну допомогу (лікування основного захворювання, підтримуюча терапія, лікувальна фізкультура, масаж та ін.). Наприклад, дитина із загальними соматичними захворюваннями у медичному блоці навчального закладу може отримати (ввести) необхідний препарат (інсулін);відвідувати групу оздоровчої,лікувальної фізкультури замість основної групи з фізичного виховання; дитина із церебральним паралічем — реабілітаційну підтримку у вигляді масажу, що стимулює або розслабляє тощо;

– педагогічну допомогу (навчання, виховання та розвиток). Педагог добирає відповідні до потреб учня технології подачі матеріалу або його відтворення; проводить додаткову індивідуальну роботу; створює умови для соціальної адаптації учня;

– психологічну допомогу (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату). Психолог навчального закладу проводить сімейне консультування; організовує спільні заходи у класі щодо подолання конфліктів, а також проводить індивідуальну психокорекційну роботу з учнями;

– соціальну допомогу (надання можливості соціалізуватися та ін.). Соціальний педагог сприяє адаптації учня;проводить заняття з учнівським та батьківським колективами;працює над усвідомленням вибору дитиною майбутньої професії;дбає про сімейний мікроклімат.

Психологічний супровід інклюзивного навчання - діяльність практичного психолога, спрямована на створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які б сприяли адаптації, реабілітації та особистісному зростанню в соціумі дитини з особливими освітніми потребами.

Пріоритетні завдання практичного психолога:

- запобігання розвитку психопатологічних рис;

- запобігання затримці розвитку, інфантилізму;

- стабілізація емоційного стану, удосконалення волі;

- оптимізація спілкування, удосконалення системи взаємовідносин з оточуючим світом, гармонізація стосунків із собою;

- розробка і впровадження ефективних методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи.

Компоненти системи психологічного супроводу:

- систематичний моніторинг психолого-педагогічного та медико-психологічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

- створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;

- систематична психологічна допомога дітям (консультування, корекція, підтримка);

- систематична допомога батькам та педагогам;

- організація життєдіяльності дітей з особливими потребами в соціумі з урахуванням їх психічних та фізичних можливостей.

Напрямки психологічного супроводу:

- психопрофілактична та психокорекційна допомога дитині;

- інформаційно-пояснювальна діяльність;

- психологічне консультування;

- організація соціального середовища через спеціальну підготовку педагогів та учнів.

Корекційно-розвивальна робота - вагома складова інклюзивного навчання.

“Корекційно-розвиткова робота — комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини.Корекційно-розвиткова робота проводиться як корекційно-розвиткові заняття за напрямами відповідно до індивідуальних особливостей учня. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами”. (З постанови кабінету міністрів України від 9.08.2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».)

Розвивальні заняття – спрямовані на розвиток актуальної зони дитини, розвиток пізнавальних процесів або емоційної сфери. Корекційні заняття - спрямовані на виправлення особливостей психічного розвитку, на роботу над уже сформованою в дитини проблемою, що перешкоджає оптимальному розвитку дитини та ефективної адаптації до життєвих умов.

Методичне забезпечення корекційно-розвивальної роботи:

 Спеціальні корекційні програми

 Корекційно-розвиткові програми для окремих нозологій

 Спеціальне обладнання.

Корекційний напрямок роботи психолога включає в себе систему заходів, які спрямовані на корекцію особистісних проявів поведінки та розвиток особистості клієнта за допомогою спеціальних засобів психологічної корекції (індивідуальні корекційні заняття, тренінги, ділові ігри). При роботі з дітьми з особливими потребами в рамках групової роботи з метою корекції поведінки та особистісних проявів організовуються:

 тренінг спілкування;

 тренінг ефективної соціальної взаємодії;

 тренінг підвищення впевненості в собі;

 тренінг зниження тривожності та подолання страхів;

 тренінг розвитку навичок емоційної саморегуляції;

 тренінг креативності;

 тренінг асертивності;

 тренінг самоствердження;

 тренінг особистісного росту та ін.

Індивідуальні корекційні заняття проводяться індивідуально з дитиною з особливими потребами і являють собою сукупність технік та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та особистості дитини. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з ООП – це заняття, тренінги, бесіди, ігри, руханки, релаксаційні вправи, елементи арт-терапії, казкотерапії, ігротерапії. Корекційна робота з учнями спрямована на розвиток усіх видів сприймання, особливо зорового і слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції. Використовуються вправи на розвиток різних видів пам’яті, вдосконалення прийомів мислення,встановлення логічної послідовності подій, розвитку уваги. На корекційно-розвивальних заняттях відбувається процес удосконалення та розвитку таких якостей особистості, які дають дітям змогу адекватно реагувати на зміни у своїх психоемоційних станах, співвідносити себе з навколишньою дійсністю, підвищувати рівень своєї організації,досконалості світосприйняття та способів взаємодії з оточенням та самим собою. Насамперед такими якостями є здатність до рефлексії, самовизначення, саморозвитку в особистому та загальнолюдському контекстах. Особлива увага приділяється розвитку навчальної мотивації,бажання вчитися,формувати віру дитини у власні можливості, що можливо завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень.Під час занять з дитиною удосконалюються навички управління своєю емоційною сферою, вона вчиться розуміти, відчувати свої та чужі емоції, правильно їх виражати і повноцінно співчувати. Неабияку роль відведено психоемоційним вправам на зняття тривожності, психоемоційного напруження, вправам на м’язову релаксацію, опануванню навичок релаксації. Будь яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку,але і на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості.

В ході корекційно-розвивальної роботи обов’язковим є:

• діагностика динаміки розвитку дитини під впливом відповідного корекційного навчання;

• обговорення з педагогом інклюзивного класу, асистентом вчителя, дефектологом, логопедом та батьками труднощів, що виникають у процесі навчання, накреслення шляхів їх вирішення.

Для корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти необхідно:

• комп'ютерні програми;

• обладнання загального корекційного призначення;

• спеціальне обладнання для дітей з різними порушеннями.

(Наказ МОН України від 23 квітня 2018 року №414 «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами,які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти».)

Арт-терапія

Витоки здібностей та обдарувань дітей – на кінчиках їх пальців. Від пальців ідуть струмочки, які дають наснаги творчій думці. Іншими словами, чим більше майстерності в дитячих долоньках, тим розумніша дитина.

В.О. Сухомлинський

Арт-терапія — це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Вперше цей термін був використаний Андріаном Хілом у 1938 р. при описі своєї роботи з хворими на туберкульоз та незабаром отримав широке поширення. У вузькому сенсі слова під арт-терапією зазвичай мається на увазі терапія образотворчим мистецтвом з метою впливу на психоемоційний стан людини. Поступово, протягом ХХ століття, арт-терапія стає невід'ємною частиною соціальних заходів профілактичного й реабілітаційного характеру, медичної, психотерапевтичної та педагогічної практики. Арт-терапія надає можливість особистості виразити себе «іншими голосами»: рухами, кольором, формою, пластикою, глиною, ландшафтом. Не маючи протипоказань, арт-терапія може бути використана не лише у психотерапії, а й у педагогіці та соціальній роботі, допомагаючи дізнатись більше як про самих себе, так і про оточуючих. Цей напрям психології призначений допомогти клієнту усвідомити свій внутрішній стан шляхом створення ним візуального образу, метафор, символів (арт-терапевтичного продукту). Вона одночасно вирішує діагностичні та терапевтичні завдання. Мета арт-терапії – це навчити клієнта бачити сенс у власній арт-терапевтичній продукції, вербалізувати його, і розуміти взаємозв’язок між зображеним і власним внутрішнім досвідом. Сеанси арт-терапії мають проходити у безпечному середовищі (кабінет психолога, художня студія) та з використанням образотворчих матеріалів (фарби, крейда, глина, пластилін, тканини, природні матеріали тощо). Спеціалісти арт-терапії виступають у ролі посередників між клієнтом та арт-терапевтичним продуктом, вони володіють знанням можливостей художньої творчості, мають професійні навички невербальної, символічної комунікації і здатні оцінки змісту образотворчої продукції і поведінку клієнта. Арт-терапія проводиться у індивідуальній та груповій формах.

Правильне виконання вправ і технік арт-терапії сприяє:

• розвитку самоаналізу, кращому розумінню клієнтом власних мотивів, цінностей та стратегій поведінки

• гармонізації емоційного стану

• вирішенню внутрішніх конфліктів

• розвитку емоційно-вольової сфери, емоційного інтелекту, розумінню власних емоційних станів та почуттів

• розкриттю особистісного потенціалу клієнта.

Види арт-терапії, представлені у психології та медицині, відповідають існуючим видам мистецтв.

Існує велика кількість видів арт-терапії: \*ізотерапія; \*казкотерапія; \*лялькотерапія; \*музикотерапія; \*з пластичними матеріалами (глина,пластилін,тісто);\*колаж;\*сімейна арт-терапія;\*пісочна терапія; \*анімаційна терапія;\*танцювальна терапія; \*мандолатерапія;\*фототерапія;\*драмотерапія;\*маскотерапія;\*ігротерапія; \*кольоротерапія;\*куклотерапія;\*орігами; \*стоун-терапія; \*зоотерапія (анімалотерапія); \*крупотерапія; \*гудзикотерапія; \*ниткографія; \*кінезіотерапія; \*пальчиковий ігротренінг. Крім того, кожний із цих видів має безліч арт-терапевтичних технік, які застосовуються для вирішення внутрішніх і міжособистісних конфліктів, кризових ситуацій, вікових криз, травм, невротичних і психосоматичних розладів тощо.

**Методики арт-терапії стануть корисними особам з:**

* особливими освітніми потребами;
* ПТСР;
* залежною поведінкою;
* психічними розладами;
* затримкою психоемоційного розвитку;
* поведінковими порушеннями.

Арт-терапія є найбільш давньою та природною формою корекції емоційного стану, якою можна користуватись для зняття накопиченої психічної напруги, для того, щоб заспокоїтись чи просто зосередитись. Творчість як дитини, так і дорослого, реалізована у процесі арт-терапії, дає можливість висловити та відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви, конфлікти та сподівання, у символічній формі переживши ще раз важливі події, адже спонтанна образотворча діяльність здатна виражати неусвідомлюваний зміст психічного життя. Практично кожна дитина з особливими потребами може брати участь в арт-терапевтичній роботі. Арт-терапія як невербальний засіб спілкування особливо цінна для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань, у міжособистісній взаємодії. Образотворча діяльність є могутнім засобом зближення людей, є засобом вільного самовираження і самопізнання. Використання арт-терапевтичних методів у практиці роботи психолога допомагають дитині з вадами розвитку розширити уявлення про навколишній світ, усвідомити його цілісність та розвинути моторику рук. Арт-терапевтична робота допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність і особисті межі. У процесі арт-терапії дитина з особливими потребами отримує можливість пережити больові для неї ситуації та почати звільнятися від стереотипної поведінки та відношень до оточуючих, які заважають соціальній адаптації.

Досвід показує, що малювання нетрадиційними матеріалами дозволяє дитині:

• отримувати незабутні позитивні емоції; • активізувати художній потенціал; • привчитися до творчості; • розвивати думки (як ще можна зобразити?як інакше?); • розвивати самостійність; • розвивати уявлення; • розвивати дрібну моторику рук; • проявити індивідуальність; • позбутися психологічних меж, страхів (раптом не вийде так, як потрібно).

Тренінг особистого і професійного розвитку для вчителів (практичних психологів та соціальних педагогів) по роботі з дітьми з ООП

Зібратися разом – це початок,

Залишитися разом – це прогрес,

Працювати разом – це успіх. Генрі Форд

Мета: ознайомити з формами корекційно-розвивальної роботи в школі з дітьми з особливими потребами, особливостями інклюзивного навчання в системі освіти; сформувати толерантне ставлення до впровадження інклюзивного навчання у закладах освіти та до дітей з ООП, поділитися досвідом роботи.

Завдання:

• розвиток уміння працювати в команді;

• сприяння адаптації вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання;

• розвиток толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями;

• налагодження міжособистісних контактів;

• організація навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей;

• сприяти впровадженню нетрадиційних технік та прийомів в роботі з дітьми, які мають індивідуальні особливості поведінки.

• створення позитивного клімату в шкільному середовищі та поза його межами.

ХІД РОБОТИ

І. ВСТУПНА ЧАСТИНА

Слово психолога.

\* Вхідне анкетування для педагогів «СТАВЛЕННЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

1. Чи знаєте ви, що таке «інклюзивне навчання»?

а) Так; б) ні.

2. Як ви вважаєте, чи готова школа створити умови для впровадження інклюзивного навчання? а) Так; б) ні; в) частково.

3. Що ефективніше для дитини? а) Індивідуальне навчання; б) інклюзивна освіта.

4. Чи порушуються права дітей з особливими потребами в системі надання їм освіти?

а) Так; б) ні.

5. Як ви вважаєте, чи вплине спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості? а) Так; б) ні.

6. Чи готові ви психологічно подолати бар’єри у роботі з дітьми з ООП?

а) Так; б) ні.

\* Вправа на знайомство «Долоньки»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу для конструктивної роботи.

ХІД ВПРАВИ

Обмалювати свою руку і на кожному пальці написати:

1. Ім’я

2. Посада.

3. Улюблена страва.

4. Свої очікування.

5. Свої побажання.

\* Прийняття правил роботи

Мета: показати необхідність вироблення й дотримання певних правил, за якими будується взаємодія людей у групі, прийняття правил для продуктивної роботи під час тренінгу.

Орієнтовними правилами можуть бути такі:

1. Дотримувати регламенту.

2. Слухати й чути (один говорить — усі слухають).

3. Бути пунктуальним.

4. Проявити доброзичливість.

5. Бути активним.

6. Говорити за темою й від свого імені.

7. Не критикувати: кожний має право на свою думку.

8. Правило конфіденційності.

9. Говорити коротко, по черзі.

ІІ. ОСНОВНА ЧАСТИНА

\* Вправа «За і проти»

Мета: сформувати толерантне ставлення до дітей з ООП.

ХІД ВПРАВИ

Учасникам пропонують твердження, з якими вони мають погодитися або не погодитися. (картками выдповідного кольору або рухами). Після озвучення кожного твердження тренер може пропонувати учасникам обговорити їхні відповіді, а пізніше озвучити правильну відповідь.

Обговорення

Чи почули ви думки або позиції, які вас здивували?

Чому так важливо з’ясувати усі ці питання?

ТВЕРДЖЕННЯ

1) Діти з особливими освітніми потребами (далі — ООП) мають бути ізольовані від інших дітей під час навчання.

2) Дитина з ООП має право навчатися у звичайній загальноосвітній школі.

3) Статус дитини з ООП має бути відомий лише медичному працівникові школи.

4) Учитель має право відмовитися від навчання дитини з ООП.

5) Ставлення до дітей з ООП та інших дітей має бути однаковим.

6) Батьки дітей з ООП зобов’язані віддавати на навчання свою дитину у спеціалізований навчальний заклад.

7) Діти з ООП обмежені у спілкування зі своїми ровесниками.

8) Учителі й учні мають право знати про статус дитини з ООП.

\*Вправа «Я хочу запитати в колеги…»

Мета: висловити свої проблеми при роботі з дітьми з ООП, осмислити їх та отримати певні ідеї з приводу того, що треба робити.

Кожен учасник (по кругу) запитує свого сусіда про те, що його цікавить або хвилює. Кожен висловлюється по черзі, при цьому забороняється повторювати запитання та вислови попередніх промовців.

\*Руханка «Де була? Що купила?»

У колі перший тренер (1) цікавиться у іншого (2): "Де була?"

(2) "У магазині"

(1) "Що купила?"

(2) "Віяло" (починає обмахуватися і питає у наступного те ж саме).

Коли коло замикається і вся група "обмахується віялом",0\

(1) продовжує: "Де була?"

(2) "У магазині"

(1) "Що купила?"

(2) "Ножиці" (продовжує "обмахуватися віялом", одночасно другою рукою "ріже ножицями" і запитує далі ...)

Коли вся група "обмахується віялом" і "ріже ножицями", (1) знову цікавиться у (2) покупками і отримує відповідь - "велосипед". (рухи руками і ногами всієї групи) (1). Вона знову ставить запитання про покупки і отримує відповідь (2) - "Крісло-гойдалка!"

\*Вправа «Історія з життя»

Мета: поповнити знання та допомогти сприйняттю педагогів впровадження інклюзії в загальноосвітній навчальний процес.

ХІД ВПРАВИ

Кожен учасник тренінгу має обрати одну МАК (метафорічна асоціативна картка) і за допомогою цих карток усім разом потрібно скласти загальну історію про людину з ООП.

Рефлексія.

Що було важкого і незрозумілого у виконанні даної вправи?

Що вам сподобалося у цій вправі?

\*Вправа «Малювання наосліп»

Інструкція. Поділіться на три групи.Кожна група сідає за окремий стіл. На столах необхідне обладнання. Візьміть хусточки та зав’яжіть собі очі. Завдання полягає ось у чому: потрібно зробити груповий малюнок.

1-ша група — букет квітів,

2-га група — натюрморт,

3-тя група — веселка на небі.

Працювати повинні всі. Розплющивши очі, кожна група презентує свою роботу. Рефлексія.

ІІІ. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА Слово психолога.

Притча «Крапка»

Одного разу вчитель показав своїм учням аркуш чистого паперу, в середині якого була чорна крапка.

- Що ви тут бачите? — Запитав вчитель.

- Крапку, — відповів один.

- Чорну крапку, — підтвердив інший.

- Жирну чорну крапку, — відповів третій.

І тоді їх улюблений учитель сів у куток і заплакав.

- Скажи нам, чому ти плачеш? — Здивувалися учні.

- Я плачу тому, що всі мої учні побачили тільки маленьку чорну крапку і ніхто з них не помітив чистого білого аркуша…

Як часто ми судимо про людину тільки за її маленькими недоліками, забуваючи про переваги, як часто критикуємо себе за щось, що не сприймаємо в собі, забуваючи про свої цінності та хороші сторони…

\*Рефлексія тренінгу (обговорення)

Опишіть одним словом своє враження від тренінгу.

Чи справдилися ваші очікування?

Що би ви хотіли ще додати по даній темі?

Психолог. Я бажаю вам терпимості на шляху вашого особистісного становлення.

Додатки

Основні завдання соціального педагога щодо організації інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі:

1. Захист і забезпечення прав і свобод дитини з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу та під час перебування дитини в сім’ї.

2. Виявлення дітей, у яких виникають труднощі спілкуванні та взаємодії з оточуючими або які проживають у сім’ях, які опинилися у складних життєвих обставинах.

3. Визначення соціальних питань, які потребують негайного вирішення причин та труднощів; при потребі, скерування до відповідних фахівців з метою надання відповідної допомоги.

4. Визначення статусу дітей з ООП потребами в колективі, надання рекомендацій класоводу, класному керівникові щодо шляхів ефективної інтеграції такої дитини в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі.

5. Поширення інформації про засади інклюзивного навчання серед педагогів, батьків, дітей з метою формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами.

6. Участь у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики на дитину та її індивідуального плану розвитку; участь в роботі психолого-педагогічного консиліуму.

7. Забезпечення дитини з особливими освітніми потребами та її батьків інформацією про інфраструктуру позашкільних навчальних закладів у мікрорайоні, місті, селі, сприяння участі дитини в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей.

8. Представлення інтересів дитини з особливими освітніми потребами у відповідних органах і службах.

**Поради щодо забезпечення успішної соціалізації дітей з особливими потребами**

**Загальні правила спілкування з дітьми з ООП:**

• Коли ви розмовляєте з дитиною з особливими освітніми потребами звертайтеся безпосередньо до неї, а не до особи, яка її супроводжує, батьків або сурдоперекладача.

• При знайомстві цілком природно потиснути руку людини з інвалідністю – навіть ті кому важко рухати рукою, або ті, хто користується протезом, цілком можуть потиснути руку – праву або ліву, що цілком допустимо.

• Коли ви зустрічаєтеся з людиною, яка погано або зовсім не бачить, обов`язково називайте себе та всіх хто з вами. Якщо у вас загальна бесіда в групі, не забувайте пояснити, до кого в даний момент ви звертаєтесь, і називаєте себе.

• Пропонуючи допомогу, почекайте, поки її приймуть,а потім питайте, що і як робити. Якщо не зрозуміли, не соромтеся – перепитайте.

• Звертайтеся до дітей з ООП по імені, а до підлітків - як до дорослих.

• Спиратися або виснути на чиїйсь інвалідній колясці - те ж саме, що спиратися або виснути на її власникові. Інвалідна коляска – це частина недоторканного простору людини, яка її використовує, зокрема й дитини. Це потрібно обов`язково пояснити іншим дітям.

• Розмовляючи з людиною, що зазнає труднощів у спілкуванні, слухайте її уважно. Будьте терплячі, чекайте, поки вона сама закінчить фразу. Не виправляйте і договорюйте за неї. Не соромтеся перепитувати, якщо ви не зрозуміли співбесідника .

• Коли ви говорите з людиною, яка користується інвалідною коляскою або милицями, постарайтеся розташуватися так, щоб ваші очі були на одному рівні. Вам буде легше розмовляти, а вашому співбесідникові не доведеться закидати голову.

• Щоб привернути увагу людини, яка погано чує, помахайте рукою або поплескайте по плечу. Дивиться їй прямо в очі й говоріть чітко, хоча майте на увазі, що не всі люди, які погано чують, можуть читати по губах. Розмовляючи з тими, хто може читати по губах, розташуйте так, щоб на вас падало світло і вас було добре видно, постарайтеся щоб вам нічого не заважало і ніщо не затуляло вас.

**Рекомендації**  Для ефективного впровадження інклюзивної освіти психологічній службі школи важливо здійснити такі заходи:

1. Практичним психологам навчальних закладів з інклюзивною освітою запровадити системну консультативну психологічну та соціально-педагогічну допомогу батькам дітей з особливими потребами, починаючи з раннього віку.

2. Розробити схему здійснення просвітницької роботи серед батьків з метою пропаганди інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами.

3. Створити банк даних дітей з особливими потребами, які потребують навчання в системі інклюзивної освіти.

4. Створити мультидисциплінарні команди із залученням фахівців різного профілю, адміністраторів навчальних закладів, представників громадських організацій, фахівців служб охорони здоров’я для надання консультативної допомоги батькам.

5. Створити банк діагностичного інструментарію, рекомендованого для використання психосоціального супроводу інклюзивної освіти.

6. Провести цикл психолого-педагогічних семінарів, присвячених особливостям інклюзивного навчання.

7. Розробити реабілітаційні, розвивальні та корекційні програми роботи з дітьми, спрямовані на розвиток у них навичок соціальної взаємодії та на розвиток психічних процесів, необхідних для засвоєння навчальних програм.

**Рекомендації психолога учтелям**

Які психологічні моменти слід ураховувати в роботі з дітьми з особливими потребами:

 спілкування з дитиною повинне бути доброзичливе;

 атмосфера спілкування повинна бути спокійною, повільною, виразною і чіткою;

 урок повинен тривати індивідуально по мірі втомлюваності дитини;

 педагог повинен проводити невеличкі розминки, якщо вони не заборонені лікарем;

 педагог повинен бути готовим до будь-яких особистісних, психічних чи соматичних проявів;

 у жодному разі педагог не повинен показувати роздратування;

 не наголошувати дитині на певних особистісних проявах, фізичних вадах (навіть якщо ваші помисли чистосердечні);

 створювати дитині ситуації боротьби, успіху, самосхвалення;

 показувати власний приклад позитивних емоцій, сили волі та інших позитивних характерологічних проявів.

**Алгоритм діяльності учителя в умовах інклюзивної освіти містить:**

1. Ознайомлення з особовою справою дитини, історією та особливістю протікання захворювання.

2. Бесіду з дитиною та її батьками з метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальні можливості, самоконтроль поведінки, емоційно-вольової сфери тощо).

3. Оцінювання освітнього середовища, визначення його відповідності до потреб і можливостей дитини.

4. Вивчення індивідуальних особливостей та психічного розвитку дитини.

5. Проведення психолого-педагогічного консиліуму з метою розробки індивідуальної програми розвитку.

6. Проведення зустрічі з батьками і учнями класу (школи) та педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

7. Проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей дитини та формування особистості.

8. Відстежування соціально-психологічного клімату в колективі.

9. Сприяння соціальній інтеграції дитини: залучення до позакласної і позашкільної діяльності.

10. Моніторинг рівня адаптованості й інтегрованості до відповідних програм та планів.

**Додаток З**

**Тренінг: Планування та організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища**

Мета: Підвищення компетентності педагогів щодо планування та організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному середовищі.

Цільова аудиторія: педагоги загальноосвітніх шкіл, учителі-дефектологи, практичні психологи, вчителі початкової школи; інші фахівці, які працюють з дітьми з ООП.

Тривалість: 3 години (з перервами)

План тренінгу:

**Заняття 1. Корекційно-розвиткова робота з дітьми з ООП.**

Види корекційно-розвивальної роботи

Методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи

Індивідуальна освітня програма (ІОП) для дитини з ООП.

**Заняття 2 Планування корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП.**

Визначення цілей та завдань корекційно-розвивальної роботи

Розробка змісту корекційно-розвивальної роботи

Вибір методів та прийомів корекційно-розвивальної роботи

Оцінка ефективності корекційно-розвивальної роботи

**Заняття 3. Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища**

Співпраця педагогів з батьками дітей з ООП

Створення сприятливого інклюзивного середовища

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в корекційно-розвивальній роботі

Очікувані результати:

1. Учасники тренінгу ознайомляться з теоретичними основами інклюзивної освіти.
2. Учасники тренінгу отримають знання про види, методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП.
3. Учасники тренінгу навчаться планувати та організовувати корекційно-розвивальну роботу з дітьми з ООП в умовах інклюзивного середовища.
4. Учасники тренінгу отримають методичні рекомендації щодо корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП.

**Тренінг з теми "Корекційно-розвиткова робота з дітьми з ООП"**

Тема: Корекційно-розвиткова робота з дітьми з аутизмом

Цільова аудиторія: педагоги загальноосвітніх шкіл, вчителі-дефектологи, практичні психологи, інші фахівці, які працюють з дітьми з аутизмом.

Тривалість: 2 години

**План заняття:**

1. Вступ (10 хвилин)

Привітання учасників. Коротке знайомство. Ознайомлення з темою та метою заняття.

1. Вправа «Знайомство».

Мета: Допомогти учасникам познайомитися один з одним та з ведучим.

Матеріали: Картки з іменами учасників.

Хід вправи:

Кожен учасник отримує картку з ім'ям. Учасники ходять по кімнаті і знайомляться один з одним, називаючи свої імена. Коли гравець познайомиться з кимось, він записує ім'я цієї людини на свою картку. Через 5 хвилин ведучий зупиняє гру. Учасники по черзі говорять, з ким вони познайомилися, і називають їхні імена.

2. Вправа "Який я?"

Мета: Допомогти учасникам краще зрозуміти себе та свої особливості.

Матеріали: Аркуші паперу, олівці/фломастери.

Хід вправи:

Кожен учасник отримує аркуш паперу та олівець/фломастер. Учасники протягом 5 хвилин пишуть на аркуші паперу 10 слів, які описують їх. Потім учасники по черзі зачитують свої слова та пояснюють, чому вони їх вибрали.

3. Вправа «Мої правила»

Мета: Допомогти учасникам навчитися встановлювати правила та дотримуватися їх.

Матеріали: Аркуші паперу, олівці/фломастери.

Хід вправи:

Кожен учасник отримує аркуш паперу та олівець/фломастер. Учасники протягом 5 хвилин пишуть на аркуші паперу 5 правил, яких вони хочуть дотримуватися протягом тренінгового заняття. Потім учасники по черзі зачитують свої правила та пояснюють, чому вони їх встановили. Ведучий обговорює з учасниками, як важливо дотримуватися правил, і як це може допомогти їм у спілкуванні з іншими людьми.

4. Вправа «Емоції»

Мета: Допомогти учасникам навчитися розпізнавати та розуміти емоції інших людей.

Матеріали: Картки з емоціями (радість, смуток, гнів, страх).

Хід вправи

Ведучий показує учасникам картки з емоціями. Учасники по черзі говорять, яку емоцію вони бачать на картці, і пояснюють, чому вони так думають. Ведучий обговорює з учасниками, як важливо вміти розпізнавати та розуміти емоції інших людей, і як це може допомогти їм у спілкуванні.

5. Вправа «Спілкування»

Мета: Допомогти учасникам навчитися спілкуватися один з одним.

Матеріали: М'який м'яч.

Хід вправи:

Учасники сидять у колі. Ведучий кидає м'яч одному з учасників. Цей учасник ловить м'яч і говорить своє ім'я. Потім він кидає м'яч іншому учаснику і називає його ім'я. Гра триває до тих пір, поки всі учасники не назвуть свої імена.

**2. Теоретична частина (40 хвилин).**

Особливості розвитку дітей з аутизмом.

Основні принципи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з аутизмом.

**Методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи з дітьми з аутизмом.** Ведучий знайомить учасників з різними методами та прийомами корекційно-розвивальної роботи з дітьми з аутизмом, такими як:АВА-терапія,  **т**ерапія поведінки та розвитку (TEACCH); **с**енсорно-інтеграційна терапія; **к**омунікаційна терапія; **і**грова терапія.

Учасники практично відпрацьовують деякі з цих методів та прийомів.

3. Практична частина (60 хвилин).

Розробка індивідуальної освітньої програми (ІОП) для дитини з аутизмом.

Ведучий знайомить учасників з основними принципами розробки ІОП для дітей з аутизмом. Учасники у групах практично розробляють ІОП для дитини з аутизмом за запропонованим ведучим сценарієм.

Вивчення практичних методів та прийомів корекційно-розвивальної роботи з дітьми з аутизмом.

Виконання вправ, які допоможуть учасникам тренінгу краще зрозуміти особливості дітей з аутизмом та навчитися використовувати ефективні методи роботи з ними.

1. Вправа «Сенсорна перевантаженість».

Мета: Допомогти учасникам тренінгу зрозуміти, що таке сенсорна перевантаженість і як вона може впливати на дітей з аутизмом.

Хід вправи

Ведучий дає учасникам завдання протягом 5 хвилин виконувати наступні дії: слухати гучну музику, дивитися на миготливі світла, нюхати різкі запахи, дотикатися до текстур, які неприємні на дотик.

Після закінчення 5 хвилин ведучий просить учасників поділитися своїми відчуттями.

Ведучий обговорює з учасниками, як сенсорна перевантаженість може впливати на дітей з аутизмом, і як можна їм допомогти.

2. Вправа «Невербальне спілкування»

Мета: Допомогти учасникам тренінгу навчитися розуміти невербальні сигнали дітей з аутизмом.

Хід вправи

Ведучий показує учасникам кілька карток з зображеннями різних емоцій (радість, смуток, гнів, страх). Учасники по черзі намагаються зобразити ці емоції без слів. Інші учасники намагаються вгадати, яку емоцію зобразив учасник. Ведучий обговорює з учасниками, як важливо вміти розуміти невербальні сигнали дітей з аутизмом, і як можна їм допомогти спілкуватися.

3. Вправа «Рольова гра»

Мета: Допомогти учасникам тренінгу навчитися працювати з дітьми з аутизмом в різних ситуаціях.

Хід вправи

Учасники діляться на пари. Один гравець в кожній парі буде дитиною з аутизмом, а інший - педагогом. Ведучий дає учасникам завдання розіграти певну ситуацію, наприклад:

Дитина з аутизмом не хоче їсти суп.

Дитина з аутизмом не хоче одягатися.

Дитина з аутизмом не хоче спілкуватися з іншими дітьми.

Після закінчення рольової гри ведучий обговорює з учасниками, як вони впоралися з ситуацією, і як можна було б зробити краще.

4. Вправа «Емоційна підтримка»

Мета: Допомогти учасникам тренінгу навчитися надавати емоційну підтримку дітям з аутизмом.

Хід вправ

Ведучий дає учасникам завдання написати лист дитині з аутизмом, в якому вони б запевнили її в тому, що вона не самотня, що її люблять і розуміють.Учасники читають свої листи вголос. Ведучий обговорює з учасниками, як важливо вміти надавати емоційну підтримку дітям з аутизмом.

Обговорення проблемних питань та обмін досвідом. Учасники обговорюють проблемні питання, які виникають у них під час роботи з дітьми з аутизмом. Учасники діляться досвідом роботи з дітьми з аутизмом.

**4. Підведення підсумків (10 хвилин)**

Рефлексія заняття

Вправа «Роздуми»

Мета: Допомогти учасникам тренінгу підвести підсумки тренінгу та поділитися своїми враженнями.

Хід вправи

Учасники по черзі говорять, що їм найбільше сподобалося на тренінгу, що вони нового дізналися, і як вони планують використовувати отримані знання та навички у своїй роботі. Ведучий підводить підсумки тренінгу та дякує учасникам за участь.

Відповіді на запитання учасників

Після проведення тренінгового заняття проводять анкетування учасників для оцінки їх задоволеності та отримання зворотного зв'язку.

**Анкета для оцінки тренінгового заняття**

Що Вам найбільше сподобалося на цьому тренінговому занятті?

Що Вам не сподобалося на цьому тренінговому занятті?

Які нові знання та навички Ви отримали на цьому тренінговому занятті?

Як Ви можете використовувати отримані знання та навички у своїй роботі?

Які теми Ви хотіли б бачити на наступних тренінгових заняттях?

Дякуємо за Ваші відгуки!