

Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

БЕВЗЮК МАРИНА СЕРГІЇВНА

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051:37.064.1]:376(043.3)

## ДИСЕРТАЦІЯ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ  
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

\_\_\_\_\_ М. С. Бевзюк

Науковий керівник: Пічкур Микола Олександрович, кандидат педагогічних наук, професор.

## АНОТАЦІЯ

Бевзюк М. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2019.

Дисертацію присвячено актуальній темі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: уперше обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання).

Розроблено та апробовано модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, що має такі компоненти: цільовий (мета та завдання), змістовий (зміст підготовки), процесуальний (педагогічні умови; форми, методи та засоби

навчання), оцінно-результативний (компоненти, критерії, показники, рівні готовності; результат підготовки).

Визначено компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: мотиваційно-ціннісний (критерії: стимульованість, толерантність та ініціативність; показники: усвідомлення, ставлення, потреба, прагнення, спрямованість, визнання, інтереси тощо), когнітивний (критерій: знаннево-базовий та знаннево-спеціальний; показники: рівень базових знань та рівень спеціальних знань) та операційно-діяльнісний (критерії: комунікативно-організаційний, прогностично-корекційний, навчально-виховний, здоров'язберезувальний та контрольо-оцінювальний; показники: уміння, якість виконання, швидкість виконання, кількість виконання). Виокремлено три рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: початковий, середній та високий.

У результаті з'ясування категоріально-термінологічного апарату дослідження уточнено ключові поняття. Сутність поняття «взаємодія» визначено як обумовлений (конструктивний, позитивний для усіх) зв'язок між суб'єктами освітнього процесу з метою узгодження їхніх дій. Синонімом поняття «взаємодія» у контексті дослідження є поняття «співпраця». «Взаємодію з батьками» розглянуто як обумовлений, конструктивний зв'язок між педагогами (вчителями початкової школи) та батьками учнів з метою узгодження дій у досягненні ефективних освітніх результатів. В умовах нинішнього реформування початкової школи така взаємодія реалізується засобами партнерської педагогіки. Визначено напрями взаємодії вчителів початкової школи з батьками їхніх учнів: середовищний; пізнавально-дозвіллевий шкільного та сімейного рівня; просвітній; проектний та організаційний.

Поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» потрактовано як процес здобуття майбутніми учителями початкової школи у закладах вищої освіти

загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, необхідних для здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з/без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки з метою досягнення ефективних освітніх результатів на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. Уточнено спеціальні (фахові) компетентності, конкретизовані для продуктивної взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Удосконалено форми та методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Подальшого узагальнення та розвитку набув зміст теоретичної та практичної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

На різних етапах дослідження у ньому брали участь 418 студентів та 26 викладачів закладів вищої освіти, 115 батьків молодших школярів.

Здійснено моніторинг готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Узагальнення результатів вимірювань дало змогу констатувати початковий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, що свідчить про неефективність традиційної організації освітньої діяльності у закладах вищої освіти щодо формування досліджуваних компонентів їхньої освітньої кваліфікації.

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

У контексті реалізації першої педагогічної умови (стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) зацентровано на розвитку

емпатії, гуманного ставлення, здатності зрозуміти і прийняти учнів з / без особливих освітніх потреб та їхніх батьків, вияві потреби у взаємодії з батьками учнів). Застосовано такі форми, методи, прийоми та засоби професійної підготовки: мотиваційні тренінги («Значення взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»); акції милосердя; навчальні проекти (створення відеосюжету «Розмова з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання»); волонтерство (допомога вчителям-практикам у взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання) тощо.

Другу педагогічну умову (використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) реалізовано шляхом удосконалення змісту навчальних дисциплін циклу професійної підготовки («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності») та дисциплін вибору студентів («Основи інклюзивної освіти / педагогіки», «Інклюзивна освіта у початковій школі»). Застосовано технології інтерактивного, контекстового та партнерського навчання. Використано такі форми та методи навчання: традиційні та інтерактивні лекції та семінарські заняття; когнітивні тренінги, вебінари та коучі («Навчаючи, вчуся»); навчальні проекти (створення відеосюжету «Ефективні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання»); теоретичні конкурси, змагання, вікторини та олімпіади (згідно зі змістом навчальних дисциплін); креативні та інтерактивні методи навчання (кейс-стаді; аналіз педагогічних ситуацій; «громадські слухання», «займи позицію», «суд від свого імені», «1 – 2 – 4 – усі разом», «карусель», «кластери», «семантична карта») тощо.

Третя педагогічна умова (спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання) реалізована напрямками: теоретичним – удосконалення викладачами змісту педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи щодо орієнтації на посилення взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; практичним – безпосереднє проходження майбутніми учителями початкової школи педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти з акцентом на взаємодію з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; методичним – узагальнення результатів проходження педагогічної практики шляхом створення портфоліо, кейсів; підготовки презентацій (у тому числі – фотопрезентацій), відеозвітів, організації вебінарів; спеціальних освітніх сайтів та Інтернет-ресурсів (Viber); розробки конкретних інструкцій щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання тощо. Результатом проходження педагогічної практики стало укладання методичних рекомендацій – звіту та презентаційних матеріалів («Взаємодія з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання на засадах партнерської педагогіки: з досвіду роботи»).

Узагальнення даних, одержаних за підсумками формувального експерименту, засвідчило дієвість реалізації вказаних педагогічних умов та ефективність застосування моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; коректність висунутої на початку дослідження гіпотези.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти методики діагностування рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, удосконаленні змісту дисципліни «Основи інклюзивної освіти / педагогіки», навчально-методичних посібників відповідно до структури дисципліни (тезовий виклад та загальний текст лекцій; матеріали для дидактичних кейсів; плани

семінарських, практичних та лабораторних занять; поточні та контрольні тести, питання до екзамену та критерії їх оцінки; низка завдань для самостійної роботи та індивідуальних навчально-дослідних завдань, завдання для педагогічної практики тощо), методичних рекомендації для викладачів закладів вищої освіти щодо методики формулювання навчальних задач.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у підготовці майбутніх учителів початкової школи; у процесі розробки типових навчальних програм, написанні посібників, підручників; системі післядипломної педагогічної освіти тощо. Основні положення та результати дисертації можуть бути підґрунтям для подальших досліджень у галузі педагогіки вищої школи.

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні учителі початкової школи, взаємодія з батьками, інклюзивне навчання.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

1. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителя початкової школи до взаємодії з батьками в умовах освітньої інклюзії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 7–12.

2. Бевзюк М. С. Аспекти професійної діяльності учителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2016. Вип. 2. С. 24–32.

3. Бевзюк М. С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): у 2 т.* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2017. Вип. 9, Т. 2. С. 5–14.

4. Бевзюк М. С. Сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія:*

*Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 177–182.

5. Bevzyuk M. Characteristics of pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to interaction with parents in terms of inclusive education. «*EUREKA: Social and Humanities*». 2018. № 4. P. 36–43.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію  
матеріалів дисертації*

6. Бевзюк М. С. Здоров'язберігаючі технології у корекційній освіті. *Здоров'я дитини – основа майбутнього життя людини*: матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 17 квіт. 2013 р.). Умань: Візаві, 2013. С. 136–137.

7. Бевзюк М. С. Особливості роботи вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Вплив навколишнього середовища на формування особистості*: матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 16 квіт. 2014 р.). Умань: АЛМІ, 2014. С. 86–88.

8. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічна підтримка батьків молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні*: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару (Умань, 28 лют. 2014 р.). Умань: АЛМІ, 2014. С. 6–8.

9. Бевзюк М. С. Особливості взаємодії педагогів та батьків молодших школярів з особливими потребами. *Психолого-педагогічний супровід формування особистості дитини в умовах взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу*: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару для науковців, викладачів, практичних працівників (14 трав. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 10–13.

10. Бевзюк М. С. До проблеми взаємодії вчителя початкових класів з батьками дітей з особливими потребами. *Вісник наукової лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в XXI столітті»*: матеріали III Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів (10 березня 2015 р.). Умань: АЛМІ, Вип. III. С. 13–15.

11. Бевзюк М. С. До проблеми збереження здоров'я дітей дошкільного



віку в умовах освітньої інклюзії. *Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 16 квіт. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 83–85.

12. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка»*: матеріали I регіонал. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 26 квіт. 2015 р.). Умань: ПП «Мороз», 2015. Вип. I. С. 123–125.

13. Бевзюк М. С. Формування культури побуту молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Наука, освіта, молодь*: матеріали Восьмої Всеукр. наук. конф. (Умань, 14 трав. 2015 р.): у 2-х ч. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Ч. 1. С. 23–25.

14. Бевзюк М. С. Важливість роботи вчителя початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 31-31 березня, 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 12. С. 102–104.

15. Бевзюк М. С. До проблеми психолого-педагогічної підтримки батьків молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (Черкаси, 27 вер. 2016 р.). Черкаси: Видавець О. Третяков, 2016. С. 19–22.

16. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 24 бер. 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С. 122–123.

17. Бевзюк М. С. Передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребам. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали

Третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 16–17 лют. 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 89–92.

18. Бевзюк М. С. Аспекти співпраці закладів загальної середньої освіти та сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 11–12 жовт. 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 8–9.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові  
результати дисертації*

19. Бевзюк М. С. Актуальность взаимодействия педагога с родителями младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2015. № 2(104). С. 71–73.

20. Бевзюк М. С. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. 2016. № 12(39). С. 397–400.

21. Бевзюк М. С. Проблема підготовки вчителя початкової школи до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Український психолого-педагогічний збірник*. 2016. № 7(07). С. 16–20.

22. Бевзюк М. С. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вып. 12(20), ч. 4. С. 24–29.

## ABSTRACT

Bevziuk M. S. Would-be Primary School Teacher Training to Cooperate with Parents in Inclusive Teaching Conditions. – Manuscripted.

Thesis for the Candidate degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2019.

The paper touches upon the current issue of would-be primary school

teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions.

The novelty of the results of the study deals with the following: pedagogical conditions of would-be primary school teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions are justified for the first time (the would-be primary school teachers' promotion of valiative, motivated and responsible attitude for getting the knowledge, abilities and skills to cooperate with parents in inclusive teaching conditions; the use of a higher educational establishment's environment for would-be primary school teachers to get the appropriate competence by means of: the improvement and integration of specific and professionally oriented educational subjects, the implementation of innovative and traditional teaching technologies in the training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions; the orientation of educational and pedagogical practical training to the improvement of would-be primary school teachers' cooperating with pupils' parents in inclusive teaching conditions).

The model of would-be primary school teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions is developed and tested; it includes the following components: purpose-oriented (purpose and objectives), content-oriented (content of the training), adjectival (pedagogical conditions; teaching forms, methods and modes), evaluative and resultative (components, criteria, indexes, level of readiness; result of the training).

The components of would-be primary school teachers' readiness to cooperate with parents in inclusive teaching conditions are determined: valiative and motivated (the criteria: the ability of being stimulated, tolerance and initiativeness; indexes: conscience, attitude, need, desire orientation, acceptance, interests etc.), cognitive (criteria: knowledge based and knowledge specific; indexes: the level of based knowledge and the level of specific knowledge) and operative and activity-based (criteria: communicative and organizational, prognostic and corrective, educational and educative, healthcare-oriented and control and evaluative; indexes: ability, the performing quality, the performing speed, the performing quantity). Three levels of would-be primary school teachers'

readiness to cooperate with parents in inclusive teaching conditions are identified: primary, secondary and high.

Proceeding from the determination of the study conceptual-categorical apparatus the key terms are specified.

The sense of the term 'cooperation' is defined as a conventional connection between the participants of educational process in order to coordinate their actions. The synonym of the term 'cooperation' in the study is the term 'collaboration'. Cooperation with parents is analyzed as conventional and constructive connection between educators (primary schools teachers) and their pupils' parents in order to coordinate the actions and achieve effective educational results. In the time of present primary school reformation this cooperation is being realized by pedagogy of partnership modes. The cooperation trends between primary school teachers and their pupils' parents are indicated: environmental, educational and spare-time oriented of school and family level; educational; projected and organizational.

The term 'would-be primary school teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions' is defined as would-be primary teachers' obtaining general and professional competences in higher educational establishments. They are vital for constructive connection with pupils' parents with / without special educational needs, based on pedagogy of partnership. They are performed in order to achieve effective educational results relying on the principals of humanity, tolerance, the consideration of pupils' psychological and physical personal possibilities to productively involve them into educational process in inclusive teaching conditions. The specific (professional) competences, detailed for effective would-be primary school teachers' cooperation with parents in inclusive teaching conditions, are specified.

The forms and methods of would-be primary school teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions are improved. The content of theoretical and practical would-be primary school teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions deals with further study summarizing and development.

In different study stages 418 students and 26 teachers of higher educational establishments, 115 parents of primary schoolers participated in the survey.

The readiness of would-be primary school teachers to cooperate with parents in inclusive teaching conditions is monitored. The justification of the survey results proves the primary level of would-be primary school teachers' readiness to cooperate with parents in inclusive teaching conditions. It states the ineffective traditional methods to organize studying process in higher educational establishments in order to form the given components of their educational qualification.

Pedagogical conditions for would-be primary school teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions are theoretically justified and experimentally tested.

While realizing the first pedagogical condition (the would-be primary school teachers' promotion of valiative, motivated and responsible attitude for getting the knowledge, abilities and skills to cooperate with parents in inclusive teaching conditions), the attention is focused on the development of empathy, benevolent attitude, the ability to understand and accept pupils with / without special educational needs, the necessity to cooperate with pupils' parents). The following forms, methods, modes and tools of the vocational training are implemented: motivating trainings ('The Importance to Cooperate with Parents in Inclusive Teaching Conditions'); mercy acts; teaching projects (the video establishment 'The Talk with Parents in Inclusive Teaching Conditions'); volunteering (the help for subject teachers to cooperate with parents of the pupils with / without special educational needs in inclusive teaching conditions) etc.

The second pedagogical condition (the use of a higher educational establishment's environment for would-be primary school teachers to get the appropriate competence by means of: the improvement and integration of specific and professionally oriented educational subjects, the implementation of innovative and traditional teaching technologies in the training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions) is realized via the development of the professionally

oriented educational subjects ('Pedagogy', 'Methodology of Educative Work', 'Pedagogical Technologies in Primary School', 'The Basis of Pedagogical Skills') and free choice subjects ('The Basis of Inclusive Education', 'Inclusive Education in Primary School'). Technologies of interactive and context teaching and teaching of partnership are used. The following teaching forms and methods are implemented: traditional and interactive lectures and seminars; cognitive trainings, webinars and coaches ('I am Studying while Teaching'); teaching projects (the video design 'Effective Forms, Methods, Modes and Tools to Cooperate with Pupils' Parents in Inclusive Teaching Conditions'); theoretical contests, competitions, quiz programs and Olympiads (in accordance with the educational subjects); creative and interactive teaching methods (case-study; analysis of pedagogical situations; 'public hearing', 'take the position', 'court on behalf of me', '1 – 2 – 4 – all together', 'Mary-goes-around', 'clusters', 'semantic map') etc.

The third pedagogical condition (the orientation of educational and pedagogical practical training to the improvement of would-be primary school teachers' cooperating with pupils' parents in inclusive teaching conditions) is realized by the following areas of study: theoretical – the educators' improvement of would-be primary school teachers' pedagogical training in order to increase the cooperating with pupils' parents in inclusive teaching conditions; practical – the direct way to do would-be primary school teachers' practical training in secondary general educational establishments drawing their attention on the cooperating with pupils' parents in inclusive teaching conditions; methodological – the summarizing of practical training results with designing portfolio, cases; Power Point presentations design (including photo presentations), video reports, webinars organization; specific educational web sites and Internet resources (Viber); the design of specified instructions on the cooperating with pupils' parents in inclusive teaching conditions etc. Formation of the reference book – the report and presentation ('The Cooperating with Pupils' Parents in Inclusive Teaching Conditions on the Principals of the Pedagogy of Partnership: Based on the Work Experience') is discovered as the result of pedagogical training.

The data generalizing, which have been obtained via formatting experiment, proves the effective realization of the described pedagogical conditions and the model implementation of would-be primary school teacher training to cooperate with parents in inclusive teaching conditions; reasonableness of the hypothesis which have been framed at the beginning of the survey.

The practical importance of the obtained results involves the improvement of educational subjects in order to train would-be primary school teachers to cooperate with parents in inclusive teaching conditions; the formation of didactic materials (the collection of pedagogical situations, tasks for practical lessons, didactic maps etc.) to use in would-be primary school teacher training.

The findings are possible to be implemented by teachers of higher pedagogical educational establishments aim to train would-be primary school teachers, including also the system of postgraduate pedagogical education; in the formatting of typical educational programs, training manuals, textbooks etc. The main principals and findings are possible to base the further survey in high school pedagogy.

**Key words:** vocational training, would-be primary school teachers, the cooperation with parents, inclusive education.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові  
результати дисертації*

1. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителя початкової школи до взаємодії з батьками в умовах освітньої інклюзії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 7–12.
2. Бевзюк М. С. Аспекти професійної діяльності учителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2016. Вип. 2. С. 24–32.
3. Бевзюк М. С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до

роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):* у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2017. Вип. 9, Т. 2. С. 5–14.

4. Бевзюк М. С. Сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 177–182.

5. Bevzyuk M. Characteristics of pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to interaction with parents in terms of inclusive education. «*EUREKA: Social and Humanities*». 2018. № 4. P. 36–43.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію  
матеріалів дисертації*

6. Бевзюк М. С. Здоров'язберігаючі технології у корекційній освіті. *Здоров'я дитини – основа майбутнього життя людини:* матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 17 квіт. 2013 р.). Умань: Візаві, 2013. С. 136–137.

7. Бевзюк М. С. Особливості роботи вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Вплив навколишнього середовища на формування особистості:* матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 16 квіт. 2014 р.). Умань: АЛМІ, 2014. С. 86–88.

8. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічна підтримка батьків молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні:* матеріали регіонал. наук.-практ. семінару (Умань, 28 лют. 2014 р.). Умань: АЛМІ, 2014. С. 6–8.

9. Бевзюк М. С. Особливості взаємодії педагогів та батьків молодших школярів з особливими потребами. *Психолого-педагогічний супровід формування особистості дитини в умовах взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу:* матеріали регіонал. наук.-практ. семінару для науковців, викладачів, практичних працівників (14 трав. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 10–13.

10. Бевзюк М. С. До проблеми взаємодії вчителя початкових класів з



батьками дітей з особливими потребами. *Вісник наукової лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в XXI столітті»*: матеріали III Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів (10 березня 2015 р.). Умань: АЛМІ, Вип. III. С. 13–15.

11. Бевзюк М. С. До проблеми збереження здоров'я дітей дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії. *Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 16 квіт. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 83–85.

12. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка»*: матеріали I регіонал. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 26 квіт. 2015 р.). Умань: ПП «Мороз», 2015. Вип. I. С. 123–125.

13. Бевзюк М. С. Формування культури побуту молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Наука, освіта, молодь*: матеріали Восьмої Всеукр. наук. конф. (Умань, 14 трав. 2015 р.): у 2-х ч. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Ч. 1. С. 23–25.

14. Бевзюк М. С. Важливість роботи вчителя початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 31-31 березня, 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 12. С. 102–104.

15. Бевзюк М. С. До проблеми психолого-педагогічної підтримки батьків молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Сучасне дошкільня у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (Черкаси, 27 вер. 2016 р.). Черкаси: Видавець О. Третяков, 2016. С. 19–22.

16. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта:

теорія, методика, практика» (Умань, 24 бер. 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С. 122–123.

17. Бевзюк М. С. Передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребам. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 16–17 лют. 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 89–92.

18. Бевзюк М. С. Аспекти співпраці закладів загальної середньої освіти та сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 11–12 жовт. 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 8–9.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові  
результати дисертації*

19. Бевзюк М. С. Актуальность взаимодействия педагога с родителями младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2015. № 2(104). С. 71–73.

20. Бевзюк М. С. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. 2016. № 12(39). С. 397–400.

21. Бевзюк М. С. Проблема підготовки вчителя початкової школи до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Український психолого-педагогічний збірник*. 2016. № 7(07). С. 16–20.

22. Бевзюк М. С. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 12(20), ч. 4. С. 24–29.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	20
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	28
1.1. Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання .....	28
1.2. Категоріально-термінологічний апарат дослідження .....	46
Висновки до першого розділу .....	74
РОЗДІЛ 2. МОНІТОРИНГ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	79
2.1. Стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання .....	79
2.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання .....	90
2.3. Організація констатувального етапу дослідно- експериментальної роботи .....	116
Висновки до другого розділу .....	136
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	139
3.1. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання .....	139
3.2. Обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання .....	151
3.3. Методика формувального експерименту та результати дослідно-експериментальної роботи .....	162
Висновки до третього розділу .....	203
ВИСНОВКИ .....	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	214
ДОДАТКИ .....	243

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Глобальним критерієм високорозвиненого суспільства нині є рівень доступності та якості надання різносферних послуг людям з особливими потребами. Входження України до європейського простору та дотримання світових стандартів життєдіяльності вочевидь передбачає кардинальний перегляд вітчизняної системи забезпечення освітою такої категорії людей.

У контексті основних міжнародних угод («Декларації ООН про права людини» (1976) [78], «Конвенції ООН про права інвалідів» (2006) [78], «Конвенції ООН про права дитини» (2014) та ін.) [74] в Україні активно розробляються нормативно-правова база та теоретико-методичні засади створення та функціонування сприятливого інклюзивного освітнього середовища з метою гідного розвитку і захисту прав осіб з особливими потребами. Тому уперше у Законі України «Про освіту» (2016) [74] уведено поняття «інклюзивне освітнє середовище» як сукупність чинників для спільної освіти здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб, та «інклюзивне навчання» як система державних освітніх послуг, базованих на антидискримінації прав та свобод учасників освітнього процесу, гуманізму, продуктивного долучення усіх суб'єктів до освітнього процесу.

Водночас удосконалення системи вітчизняної освіти шляхом упровадження інклюзивного навчання потребує глибокого розуміння специфіки різнобічного розвитку осіб з особливими освітніми потребами з дотриманням принципів демократії, соціальної справедливості з урахуванням моральних засад і традиційних цінностей українського суспільства, спрямованих на зміцнення сім'ї як осередку держави.

На організацію ефективного інклюзивного навчання учнів, зокрема молодших школярів, з особливими освітніми потребами, їхньої співпраці з однолітками без особливих освітніх потреб спрямована Концепція «Нова українська школа» (2017) [74]. Квінтесенцією концепції є діяльність закладів

освіти на засадах партнерських стосунків, конструктивної взаємодії адміністрації школи, педагогів, учнів та їхніх батьків.

Зазначене актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема вчителів початкової школи, спрямованої на реалізацію мети, змісту, завдань і технологій інклюзивного навчання у контексті партнерської взаємодії його учасників у закладах загальної середньої освіти.

Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджені у наукових працях Н. Бібик [78], О. Біди [78], І. Демченко [78], О. Демченко [78], Т. Зорочкіної [78], Л. Коваль [78], О. Комар [78], Л. Красюк [78], С. Мартиненко [78], М. Марусинець [78], І. Осадченко [78], Р. Пріми [78], О. Савченко [78], Л. Хомич [78], І. Шапошнікової [78] та ін. Дослідники одностайні щодо актуальності модернізації ґрунтовної теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно з інноваційними вимогами реформування освітньої галузі. На винятковій ролі взаємодії з батьками у створенні ефективних умов навчання у початковій школі наголошено в дослідженнях О. Алеко [78], Н. Андрущенко [78], О. Гноєвської [78], Н. Дудник [78], Л. Зінченко [78], А. Колишкіної [78], А. Лякішевої [78], О. Яструб [74] та ін.

Проблема підготовки кваліфікованого вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання останнім часом є однією з найактуальніших. Про це свідчать наукові праці К. Волкової [78], І. Демченко [78], А. Колупасової [78], І. Кузави [78], М. Малік [78], Л. Перхун [78], Н. Софій [78], О. Федоренко [78], О. Ферт [78], О. Чопік [78] та ін. Проте проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання не була предметом окремих досліджень.

Важливість теми дослідження зумовлюється й наявними суперечностями між:

– постійно зростаючими вимогами до професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах функціонування інклюзивного освітнього середовища і наявним рівнем забезпечення їхньої

теоретичної і практичної підготовки;

– запитами вітчизняної початкової освіти в контексті реалізації концепції «Нова українська школа», зокрема партнерської взаємодії вчителів з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання, і сучасним рівнем підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти до впровадження ідей партнерської педагогіки;

– необхідністю удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання і браком відповідної методики реалізації цього процесу у закладах вищої освіти.

Недостатність наукових розробок та актуальність вказаної проблеми, її значущість та необхідність розв'язання наявних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконувалась відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти» (номер державної реєстрації 0116U000114). Тему затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 3 від 28.10.2013 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 10 від 17.12.2013 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

**Гіпотеза дослідження.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання

відбуватиметься ефективніше за дотримання таких педагогічних умов: стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми у наукових джерелах та з'ясувати категоріально-термінологічний апарат дослідження.
2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
3. Здійснити моніторинг готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
4. Розробити та апробувати модель, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

*Об'єкт дослідження* – підготовка майбутніх учителів початкової школи.

*Предмет дослідження* – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Для реалізації завдань використано такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз наукових джерел для порівняння різнобічних ідей досліджуваної проблеми з метою з'ясування сутності категоріально-термінологічного апарату дослідження та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; *емпіричні*: психолого-педагогічні діагностичні методи (анкетування, тестування, інтерв'ювання, обговорення, дискусії, диспути, бесіди, опитування), обсерваційні методи (пряме та опосередковане педагогічне спостереження; самооцінка та оцінка) для виявлення динаміки рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки гіпотези дослідження; *статистичні*: методи математичної статистики з метою обробки експериментальних даних, доведення статистичної достовірності результатів експериментального дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалася в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Хмельницькому національному університеті, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки. На різних етапах дослідження у ньому брали участь 418 студентів та 26 викладачів закладів вищої освіти, 115 батьків молодших школярів.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що:

– *уперше* обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;



використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання); розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; визначено компоненти, критерії, показники та рівні готовності до вказаного виду професійної діяльності;

– *уточнено* поняття: «взаємодія з батьками», «інклюзивне навчання», «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»;

– *удосконалено* форми та методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;

– *подальшого узагальнення та розвитку набув* зміст теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти методики діагностування рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, удосконаленні змісту дисципліни «Основи інклюзивної освіти / педагогіки», навчально-методичних посібників відповідно до структури дисципліни (тезовий виклад та загальний текст лекцій; матеріали для дидактичних кейсів; плани семінарських, практичних та лабораторних занять; поточні та контрольні тести, питання до екзамену та критерії їх оцінки; низка завдань для самостійної роботи та індивідуальних навчально-дослідних завдань, завдання

для педагогічної практики тощо), методичних рекомендації для викладачів закладів вищої освіти щодо методики формулювання навчальних задач.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у підготовці майбутніх учителів початкової школи; у процесі розробки типових навчальних програм, написанні посібників, підручників; системі післядипломної педагогічної освіти тощо. Основні положення та результати дисертації можуть бути підґрунтям для подальших досліджень у галузі педагогіки вищої школи.

Матеріали дослідження *впроваджено* в освітній процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 206-н від 01.11.2017), Хмельницького національного університету (довідка № 66 від 01.11.2017), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/56 від 01.11.2017) та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/4396 від 10.11.2017).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення і результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Освіта дітей з особливими освітніми потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2017; 2018), «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Умань, 2017; 2018), «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2018); *всеукраїнських* – «Наука, освіта, молодь» (Умань, 2015), «Інтелектуальний потенціал в умовах сучасного суспільства» (Умань, 2016), «Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (Черкаси, 2016), «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2017; 2018), «Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді:

проблеми, розвиток, супровід» (Умань, 2018), «Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки» (Дрогобич, 2018), «Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника» (Умань, 2018); *регіональних* – «Інтелектуальний потенціал в умовах сучасного суспільства» (Умань, 2016), «Світ дитинства: збереження дитячої субкультури та якість освіти» (Вінниця, 2016).

Основні положення та результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри спеціальної педагогіки, кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, звітних наукових конференціях Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2013–2018).

**Публікації.** Основні результати дослідження викладено у 22 одноосібних публікаціях автора, із них: 5 статей відображають основні наукові результати (1 – у зарубіжному фаховому виданні), 13 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (280 найменувань, із них 11 – іноземною мовою), 9 додатків на 25 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 267 сторінок, з них 196 сторінок – основний текст. Робота містить 30 рисунків, 11 таблиць.

## РОЗДІЛ 1.

# ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### 1.1. Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи стали об'єктом дослідження численних вітчизняних та зарубіжних праць. Протягом багатьох десятиліть науково-педагогічні працівники спрямовують результати теорії та практики на удосконалення процесу професійної підготовки вказаної категорії вчителів. Така невпинна актуальність спонукана концепцією надання здобувачам початкової освіти базових компетентностей. Отож, саме від рівня кваліфікації, фахових компетентностей – здатності та готовності здійснювати професійну діяльність на посаді вчителя початкової школи – залежить рівень освіченості молодших школярів.

Сучасні методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи схарактеризовані у наукових дослідженнях Н. Бібик [32], О. Біди [81], І. Демченко [81], О. Демченко [83], К. Зорочкіної [121], Л. Коваль [121], О. Комар [133], Л. Красюк [138], С. Мартиненко [157], М. Марусинець [160], І. Осадченко [178], Р. Пріми [208], О. Савченко [218], Л. Хомич [244], І. Шапошнікової [253] та ін. Науковці одностайні щодо необхідності систематичного удосконалення ґрунтовної теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно із напрямками державного та світового реформування освітньої галузі.

Технологічні, соціальні та економічні зміни у глобальному контексті постійно привносять у зміст професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи модернізаційні аспекти. Ті чи інші світові освітні тенденції відображуються у парадигмі вітчизняної освіти. Так, гуманно-демократичний підхід до освіти, як складника загальнодержавного розвитку, виявляється в акцентуванні на удосконаленні процесу здобуття освіти у закладах загальної середньої освіти, передусім початкової школи, особами з особливими освітніми потребами; на створенні спеціального інклюзивного освітнього середовища. Зазначене стимулює заклади вищої освіти переглянути традиційні підходи до підготовки майбутніх учителів початкової школи, щоб відповідати вимогам сучасності: закладам початкової освіти необхідні педагоги, готові втілити у життя реальні ідеї інклюзивного навчання.

Вивчення стану дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання здійснимо у наукових джерелах трьох умовно сформованих нами груп:

- 1) найсучасніші вітчизняні дисертації;
- 2) вітчизняні монографії, навчально-методичні посібники та статті;
- 3) сучасні зарубіжні дослідження.

Аналіз найсучасніших (за останні п'ять років) вітчизняних наукових дисертаційних робіт (О. Алеко [3], Н. Андрущенко [7], К. Волкова [52], О. Гноєвська [59], І. Демченко [80], Н. Дудник [91], Л. Зінченко [110], А. Колишкіна [123], І. Кузава [143], А. Лякішева [152], М. Малік [154], Л. Перхун [195], Н. Софій [233], О. Федоренко [238], О. Ферт [239], О. Чопік [246], О. Яструб [259] та ін.) дозволив нам констатувати дослідницькі тенденції, дотичні ключовим поняттям нашої роботи. Згідно із цими поняттями нами умовно розподілено дослідження на чотири групи щодо вивчення проблем: 1) «взаємодії», 2) «роботи з батьками», 3) «інклюзії», 4) «інклюзивного навчання» та 5) аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивних навчальних закладів. Отже, аналізовуваними поняттями у сучасних дисертаціях стали трактування щодо проблем:

### 1. «Взаємодії»:

– професійної підготовки у закладах вищої освіти до: «педагогічної взаємодії з батьками учнів» (О. Буздуган [42]), «поведінки студентів у процесі групової взаємодії» (А. Лякішева [152]), «педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня» (О. Матвієнко [164]), «формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи» (Т. Цуркан [248]); «культури міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкової школи» (О. Яструб [259]) та ін.

Так, у процесі дослідження О. Яструб констатовано недостатній рівень використання потенціалу позааудиторної роботи щодо формування в майбутніх учителів початкової школи культури міжособистісної взаємодії. Дослідниця виявила брак цілісної системної позааудиторної роботи, безсистемне застосування інтерактивних методів її організації тощо [259]. Проте предметом дослідження не визначено засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Актуальною для нашого дослідження є дисертація О. Матвієнко на тему: «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня». Дослідниця науково обґрунтувала навчально-методичну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії у освітньому середовищі закладу освіти; визначила компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії; уточнила трактування ключових понять дослідження («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «готовність майбутніх учителів школи першого ступеня до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня» тощо) [164]. Водночас у дослідженні не йшлося про особливості такої взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

– навчання та виховання учнів початкової школи: «взаємодії суспільного і родинного виховання» (О. Алеко [3]), «взаємодії дошкільного

навчального закладу і сім'ї» (Н. Андрущенко [7], Н. Дудник [91]), «взаємодії сім'ї, школи та громадськості» (Л. Зінченко [110]), «взаємодії школи і сім'ї» (А. Колишкіна [122], Д. Ротфорт [123]) та ін.

Поняття «взаємодія» щодо роботи з молодшими школярами у вказаних дослідженнях обґрунтовано як спільну діяльність відповідальних дорослих, спрямовану на введення учнів до освітнього простору для засвоєння доступних їхньому вікові понять, формування відповідних почуттів і якостей, необхідних для успішної життєдіяльності, розвитку інтересу, формування навичок правильної поведінки тощо. Поза рамками вказаних досліджень залишилося питання такої взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

2. «Роботи з батьками»: соціально орієнтованої підготовки майбутнього учителя початкової школи до роботи з батьками [250] та ін.

У роботі визначено сутність соціально орієнтованої підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи з урахуванням сучасних проблем дитинства, сім'ї, початкової школи. Розроблено класифікацію педагогічних задач, науково обґрунтовано технологію спеціальної підготовки у закладах вищої освіти майбутнього учителя початкової школи до роботи з батьками (Т. Шанскова) [251].

3. «Інклюзії» – дослідження у галузі:

– історії педагогіки та порівняльної педагогіки («Педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді» (О. Ферт) [239], «Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції» (Л. Перхун) [195] та ін.;

Констатовано, що найпрогресивнішим напрямом освітньої політики розвинених держав щодо освіти дітей з особливими потребами є інклюзивна освіта (Л. Перхун) [195]. Трансформації суспільства різних країн у рамках тенденцій допомоги дітям з особливими освітніми потребами мають спільні риси (О. Ферт) [239].

– теорії та методики професійної освіти («Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в

умовах інклюзії» (М. Малік) [154] та ін.;

– корекційної педагогіки («Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі» (Н. Софій) [46], «Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку» (І. Кузава) [144] та ін.

Визначальним у забезпеченні якісної інклюзивної освіти України, на думку Н. Софій, є поняття додаткової підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами. Це зумовлено специфікою організації освітнього процесу в інклюзивному навчальному закладі та сучасним розумінням інклюзії загалом [46, с. 14]. Таким чином, має здійснюватися особлива підготовка педагогів до реалізації інклюзивного навчання.

4. «Інклюзивного навчання» (у галузі корекційної освіти): «Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання» О. Чопік [246], «Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання» (О. Федоренко) [238] та ін.

Визначено, що становище дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі залежить від таких факторів: індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожної дитини; установок здорових дітей та їхніх батьків на сприймання та спілкування з такими учнями; роботи класного керівника; участі батьків школярів з особливими освітніми потребами у психолого-педагогічному супроводі їхньої дитини; рівня співробітництва педагогів тощо (О. Чопік) [246]. Також доведено, що реалізація інклюзивного навчання передбачає специфічну педагогічну діяльність учителів, спрямовану на виявлення і задоволення особливих освітніх потреб учнів (О. Федоренко) [238]. Однак такі дослідження не присвячені проблемам професійної підготовки педагогів до вказаної діяльності.

5. Професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з



батьками учнів в умовах інклюзивного навчання: «Формування корекційної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання» (О. Гноєвська) [59], «Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти» (К. Волкова) [52], «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» (І. Демченко) [84] та ін.

Остання група досліджень становить для нас особливу наукову цінність оскільки найдотичніша предмету нашої дисертації.

Констатовано, що в Україні аж до середини 90-х рр. минулого століття навчання дітей з особливими освітніми потребами здійснювалося зазвичай у школах-інтернатах. Це призводило до соціальної ізоляції таких учнів, усунення батьків від їхнього виховання, загалом браку спілкування з родиною. Вказане надалі виявлялося у тому, що випускники таких закладів освіти не могли соціалізуватися (О. Гноєвська) [59, с. 3]. Водночас дослідницею проаналізовано позитивний досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в закладах загальної середньої освіти разом з однолітками у класах вирівнювання, навчально-реабілітаційних центрах тощо. Зазначене посилює процес їхньої інтеграції та включення. Дослідницею «виявлено найтипівіші труднощі й помилки, які допускає вчитель масової школи в процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями» [59, с. 13]. Однак вказане дослідження здійснене зі спеціальності «Корекційна педагогіка», тому лише частково вирішує наукові запити у сфері професійної підготовки майбутніх учителів.

У процесі експериментального дослідження К. Волковою встановлено недостатній рівень готовності вчителів початкової школи до оцінювальної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Авторкою виокремлено причини такої ситуації: фрагментарне висвітлення питань інклюзивної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти; домінування когнітивного підходу до зазначеної

підготовки та применшення методичної підготовки студентів до вказаного виду діяльності; брак досвіду спілкування і взаємодії з молодшими школярами з особливими освітніми потребами [52, с. 12]. Проте предметом цього дослідження обрано педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкової школи лише до окремого виду діяльності у закладах інклюзивного навчання – оцінювальної.

У рамках двох спеціальностей дисертаційних робіт (теорія і методика професійної освіти та корекційна педагогіка) здійснене дослідження І. Демченко. Науковець теоретико-методологічними та концептуальними засадами дослідження визначила категоріально-аспектний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. Ключовим методологічним підходом обрано системний. Тобто педагогічна система підготовки майбутнього педагога розглянута на принципах єдності теорії та практики, цілісності та взаємозв'язку її складників, професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи у комплексному виконанні завдань щодо формування його компетентностей та особистісних якостей. Аксіологічний підхід дозволив зацентувати наукову увагу на засвоєнні цінностей інклюзивної освіти на суспільному, особистісному та професійному рівнях. Декларація принципів демократії, толерантності, співпраці для забезпечення результативності діяльності учасників інклюзивно-освітнього процесу реалізована у дослідженні завдяки суб'єктному підходу. Компетентнісний підхід спрямував дослідження на формування у майбутнього вчителя початкової школи теоретичної і практичної здатності компетентно здійснювати функції професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Завдяки контекстному підходу у роботі описано імітацію умов реального перебігу професійної діяльності педагога інклюзивної початкової школи; акмеологічного – стратегію досягнення вершин професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивно-освітній діяльності [78]. Однак аналіз особливостей взаємодії педагога та батьків учнів в умовах інклюзивно-освітньої діяльності

початкової школи не було обрано завданням дослідження.

Окрему групу становлять також дисертації у галузі психології. Значущою у контексті нашого дослідження проаналізовано вітчизняну дисертацію А. Душки на тему: «Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика та корекція». Дослідниця уперше заснувала такий напрям психологічної допомоги як «психологічна синергетика», що враховує синергетичні принципи і закономірності особистості батьків дітей з психофізичними відхиленнями, їхніх психоемоційних станів, безпосереднього оточення та життєдіяльності. Запропонований авторкою синергетичний ракурс переводить дослідження батьків таких дітей у площину вивчення динамічних змін; дозволяє характеризувати механізми формування особистісних і мікросоціальних утворень у критичних ситуаціях та ситуаціях невизначеності. Також уперше обґрунтовано та розроблено психолого-синергетичну технологію допомоги батькам дітей з психофізичними порушеннями розвитку: опис кризового стану батьків як умови розкриття мотиваційно-особистісного ресурсу (точка біфуркації); розробка методів допомоги, заснованих на унікальних характеристиках кожної сім'ї, складених з обов'язковим застосуванням діалогу з батьками і при їхній безпосередній активній участі; безперервне використання зворотного зв'язку; накопичення інноваційних властивостей як основи постійних змін і здатності до самоорганізації [92]. Вказане дослідження, на нашу думку, становить психологічне підґрунтя аналогічних досліджень у галузі педагогіки, зокрема – обраної нами теми.

Таким чином, сучасні вітчизняні дисертаційні роботи у галузі педагогіки присвячені вивченню проблем: «взаємодії» (у професійній підготовці у закладах вищої освіти; у навчанні та вихованні учнів початкової школи); «роботи з батьками»; «інклюзії» (дослідження у галузі: історії педагогіки та порівняльної педагогіки; теорії та методики професійної освіти; корекційної педагогіки); «інклюзивного навчання» (як виняток – у галузі корекційної освіти); аспектів професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Науковці одноставні у тому, що має здійснюватися спеціальна підготовка майбутніх учителів початкової школи до різних аспектів впровадження інклюзивного освітнього середовища. Психологічним підґрунтям вивчення обраної проблеми становить дисертаційна робота А. Душки на тему: «Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика та корекція» та аналогічні дослідження цієї галузі. Водночас досі проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання спеціально не досліджувалася.

Особливий науковий інтерес у площині нашого дослідження становлять монографії, навчально-методичні посібники та наукові публікації, дотичні проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивної освіти.

Так, висвітлюючи роль батьків у залученні дітей з особливими освітніми проблемами в інклюзивний освітній простір, К. Лупінович зазначає, що цей процес вимагає від сім'ї учня особливих знань та навичок. Засоби, які батьки дитини з особливими освітніми потребами мають застосовувати у процесі виховання – співпраця з учителями, конструктивна критика, стимулювання креативності, позитивний настрій. Запорука успішної адаптації дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі школи – це формування самоповаги, стимулювання розвитку творчих здібностей тощо [151].

У статті С. Єфімової «Налагодження партнерських стосунків з родинами» навчально-методичного посібника «Інклюзивна школа: особливості організації та управління» запропоновано та схарактеризовано: фактори, що допомагають школі залучати батьків; використання педагогічних практик, орієнтованих на сім'ю; методичні рекомендації для успішної взаємодії педагогів з сім'ями учнів [96]. Дослідниця наголошує: «Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми

потребами. Керівник загальноосвітнього закладу є фасилітатором у налагодженні стосунків між педагогами, фахівцями та батьками» [96, с. 39]. Отож, «...одне з найважливіших завдань адміністрації та педагогів, і, водночас, першим кроком на шляху налагодження довірливих, партнерських стосунків з родинами...» [96, с. 42] є «...створення такого середовища, де б дитина почувалася комфортно і впевнено» [96, с. 42].

Ефективність освітньої роботи вчителя в інклюзивному середовищі залежить від взаємодії не лише з дітьми із особливими потребами, а, передусім, з їхніми батьками. Тому щодо процесу інклюзивного навчання молодших школярів з особливими потребами окремий, принципово важливий напрям професійної діяльності вчителя початкової школи становить (Т. Ілляшенко) [111].

Беззаперечно, маючи значуще практичне значення, вказаним статтям притаманний (згідно із вимогами) рекомендаційний характер.

Як провідний вітчизняний спеціаліст галузі корекційної педагогіки, А. Колупаєва зазначає, що взаємодія вчителя початкової школи з батьками в умовах інклюзивної освіти – процес двосторонній. Він повинен базуватися на розумінні вчителем необхідності взаємодії з родинами вихованців, особистої зацікавленості вчителя в співпраці і вмінні організувати взаємодію з родинами на високому професійному рівні. Народження дитини з відхиленнями в розвитку, як правило, змінює увесь устрій життя батьків, змінює їхній психологічний клімат, батьки знаходяться в середовищі постійно зростаючого стресу, що провокує конфліктне ставлення [124].

Завданнями роботи з родинами, в яких виховують дитину з особливими освітніми потребами, С. Добриніна визначає надання батькам кваліфікованої допомоги, зокрема у:

- формуванні адекватних стосунків між іншими членами сім'ї та дитиною з вадами психофізичного розвитку;
- створенні дорослими комфортної для дитини з особливими освітніми потребами родинного соціуму;

- поінформованості родини щодо потенціалу розвитку дитини з особливими освітніми потребами, її перспективи у різних аспектах життя;
- створенні умов для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини з особливими освітніми потребами;
- навчанні батьків прийомам організації навчальної діяльності їхньої дитини;
- підвищенні рівня психічного здоров'я самих батьків дитини з особливими освітніми потребами [88].

Таким чином, у статтях та посібниках йдеться про: особливості взаємодії вчителя початкової школи з батьками в умовах інклюзивної освіти; роль учителя, який працює з дитиною з особливими потребами, про вимоги до нього; допомогу та поведінку батьків дітей з особливими освітніми потребами. Однак, це не відображає систему професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи, у закладах вищої освіти до роботи (взаємодії) з учнями з особливими потребами та їхніми батьками.

Сучасні дослідники (Л. Вавіна [46], В. Засенко [46], А. Колупаєва [46], Т. Сак [46], Н. Софій [46], О. Таранченко [46] та ін.) виокремлюють такі умови забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими потребами:

- раннє виявлення та подальша корекція вад розвитку;
- спеціальна психологічна та педагогічна підготовка дитини та її батьків до навчання спільно з однолітками в умовах звичайного закладу загальної середньої освіти;
- розробка методики інтеграції дитини з особливими потребами в умовах звичайного закладу загальної середньої освіти в залежності від виду дизонтогенезу;
- тісна співпраця з батьками, надання їм повсякчас системної педагогічної, психотерапевтичної і консультативної допомоги;
- відповідна підготовка педагогів у закладах вищої освіти;

- створення спеціальних освітніх умов у класі та школі;
- підготовка інших учнів класу до взаємодії з особливою дитиною в освітньому просторі закладу загальної середньої освіти [46].

Дослідники вказують на спеціальну підготовку майбутніх учителів до організації та провадження інклюзивного навчання, проте не досліджують цілеспрямовано зазначене питання.

Практики вищої освіти рекомендують організовувати спеціальну підготовку студентів у навчальному процесі закладу вищої освіти до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти на засадах системного підходу: на лекційних, практичних, семінарських заняттях шляхом застосування особистісно орієнтованих, проектних технологій навчання, інтерактивних методів навчання та інформаційно-комунікаційних засобів; у процесі педагогічної практики шляхом спостереження та самостійного проведення різних типів занять, уроків, виховних заходів у закладах загальної середньої освіти; науково-дослідницької роботи студентів шляхом написання рефератів, творчих робіт, виконання проектів, курсових, магістерських робіт, участі у науково-педагогічних конференціях тощо [46]. Однак зазначена стаття також має рекомендаційний характер і не є системним дослідженням.

Актуальну наукову цінність становлять результати досліджень зарубіжних колег.

У дослідженні «Розвиток інклюзивних стосунків в основному навчанні: мультимодальна перспектива» [261] Е. Ефтіміу та Е. Кінгтон (E. Efthymiou & A. Kington) розглядали поведінку-взаємодію учнів початкової школи з особливими потребами з учителями початкової школи. Науковці зазначили, що дискусія про включення дітей з особливими освітніми потребами в основну освіту в Великій Британії посідає актуальне місце у сучасній педагогічній науці. Це дослідження було спрямоване на вивчення розвитку педагогічних практик і ставлення вчителів до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі. Спираючись на мультимодальний підхід до аналізу дискурсу, щоб пояснити складні

відносини вербального та невербального характеру, у процесі дослідження вивчали способи спілкування дітей та вчителів. Два класи (традиційний та інклюзивний) порівнювалися шляхом навчальних спостережень, інтерв'ю, розшифровки діалогів і аналізу організації та оформлення класної кімнати.

Дослідники визначили низку факторів, необхідних для ефективної інклюзивної освіти:

1. Належна професійна підготовка вчителів, які б змогли послідовно реагувати на потреби всіх учнів.
2. Затвердження права вчительського вибору уведення інклюзивних класів.
3. Заохочення учителів до розробки пропозицій щодо інклюзивної освіти.
4. Співпраця між основними вчителями та учителями інклюзивних класів.
5. Орієнтація лише на потреби учнів, а не зовнішню ідеологію.
6. Індивідуальна навчальна програма для задоволення потреб усіх учнів.
7. Оцінка та моніторинг освітньої динаміки дітей та додаткових послуг.
8. Залучення та участь батьків до освітнього процесу, передусім для прийняття важливих рішень.
9. Гарантія рівного соціального і академічного потенціалу для усіх дітей [261].

Попри беззаперечну наукову цінність вказаного зарубіжного дослідження варто констатувати, що проблеми інклюзивного навчання, на нашу думку, мають свої особливості у кожній країні через: різні етнічно-ментальні чинники, нормативно-правове забезпечення та соціально-економічне становище окремо взятої країни.

Підтвердженням цієї думки є наступна зарубіжна публікація: М. Рауза (M. Rouse) «Розвиток інклюзивної практики: роль учителів та педагогічної



освіти?» [263]. У цій статті розглядається низка ключових питань: який нинішній контекст міжнародної політики інклюзивного навчання; чому складно розробляти інклюзивні методи навчання; як учителі сприймають свої ролі в підтримці інклюзивної освіти; яким чином педагогічна освіта може сприяти розвитку інклюзивної практики?

Дослідник констатує, що у світі є безліч причин, через які діти не відвідують школу: високий рівень соціальних конфліктів, дитяча праця та експлуатація, злидні, гендерні проблеми й інвалідність. Багато дітей ризикують не відвідувати школу або отримують нестандартну освіту. У деяких частинах світу шкільна освіта недоступна через брак шкільних місць, брак компетентних учителів тощо. Іноді сім'ї вважають за краще не відправляти своїх дітей до школи через побоювання з приводу безпеки, низьку якість навчання або через економічні витрати. Такі витрати можуть включати в себе шкільні побори, необхідність купівлі уніформи, книги та інші засоби і так звані «альтернативні витрати», пов'язані з індивідуальними витратами самих дітей у процесі навчання. Відмінності в доступі до освіти та їх результати залежать не тільки від індивідуальних обставин дітей, але і від того, в якій країні вони живуть, і в багатьох випадках де вони живуть у цій країні. У таких розвинених країнах, як Шотландія, з її тривалою історією обов'язкового відвідування школи, такі проблеми можуть здатися неактуальними, але навіть тут не всі діти з особливими освітніми потребами навчаються у школі, або ж, коли навчаються, то не завжди мають позитивний досвід. Тому розвиток успішних інклюзивних шкіл, «шкіл для всіх», є важливим завданням для всіх країн. Отож не дивно, що боротьба з недостатніми досягненнями і розширення інтеграції є частиною всесвітнього порядку денного. Багато вчителів, які несуть відповідальність за навчання в початкових школах, розглядають роботу як етап своєї кар'єри, щоб отримати додатковий досвід або тому, що «це моя черга». Кілька опитаних учителів повідомили, що вони зацікавилися роботою з дітьми з особливими освітніми потребами випадково або тому, що вона була доступна на неповний робочий

день, і добре відповідала іншим їхнім особистим вимогам [263].

Отож, як бачимо, попри економічну, етнічну, політичну та інші відмінності освіти у різних країнах, глобально маємо й спільні освітні риси: проблеми підготовки майбутніх учителів до інклюзивного навчання учнів.

Сучасні дослідження щодо інклюзивної освіти спрямовані на впровадження її основних засад передусім у країнах, що розвиваються. А. Masud, М. Jahirul констатують, що в окремих країнах триває дискримінація дітей з особливими потребами у поєднанні з високим рівнем відсіву учнів із соціально-економічно неблагополучних верств населення. У таких країнах реалізують політику реформ освітніх систем. Так, наприклад, у Бангладеш введено низку актів для підтримки реформи інклюзивної освіти в звичайних школах. Зазначено, що раніше було обмеження емпіричних досліджень у контексті початкової освіти, в яких основна увага приділялася інклюзивній освіті. Останнім часом низкою досліджень, проведених у Бангладеш, були виявлені деякі контекстуальні проблеми впровадження інклюзивної освіти. У статті повідомляється про три докторанти, у яких вивчали питання, пов'язані з реалізацією політики інклюзивного навчання в початкових школах у Бангладеш. Основну увагу дослідники приділили аналізу ключових результатів цих досліджень. Очікується, що контекстуальні дані отриманих результатів допоможуть програмам розвитку початкової освіти успішніше реалізувати політику інклюзивного навчання [264].

Дослідження також проводили в контексті початкової освіти в Бангладеш з метою вивчення умов, що впливають на ставлення вчителів до включення учнів з особливими освітніми потребами до звичайних класів. Результати показали, що інклюзивна освіта реалізується краще за умов урахування демографічних чинників та досвіду попереднього навчання учнів з особливими освітніми потребами. Таким чином, інклюзивна освіта – це всевітня стратегія реформ, призначена для включення дітей з особливими освітніми потребами в звичайні школи. Проте головна умова – позитивне ставлення вчителів до інклюзивної освіти. Дані для дослідження були зібрані

у 738 вчителів, які працюють у 293 державних початкових школах у Бангладеш. Результати дослідження мають практичне значення для вчителів, політиків і міжнародних організацій, що працюють над впровадженням інклюзивної освіти (А. Masud, U. Sharma) [265].

Дослідження включення учнів з особливими освітніми потребами у звичайних школах Ботсвани (С. Мукхопадхайя, Х. Джонсон, О. Абосі [266]) показали, що переважно вчителі вважають за краще навчати у звичайних класах лише учнів із слабкою формою особливих потреб. Натомість, учнів із ускладненими формами особливих освітніх потреб доречніше навчати вдома або у спеціальних закладах. Серед перешкод впровадження інклюзивної освіти назвали брак ресурсів, рівень підготовки вчителів (молодих спеціалістів-випускників), різноманітність культури Ботсвани, що охоплює регіональні етнічні відмінності. Натомість, однолітки досліджуваної категорії учнів висловили високий рівень бажання навчатися спільно. Методи збору даних включали обговорення фокус-груп, спостереження у школі та класі, а також аналіз документів [266].

У Зімбабве результати дослідження (М. Делука, К. Трамонтано, М. Кетт, «Включення дітей-інвалідів у початковій школі: Справа Машоналенд, Зімбабве» [262]) продемонстрували необхідність узгодженішої співпраці між структурними підрозділами освіти (із забезпеченням охорони здоров'я), оскільки перешкодами у такій країні є також відстань і транспорт. Інші інноваційні рішення можуть реалізовуватися безпосередньо громадами, але також вимагають ресурсів і підтримки. Результати дослідження отримані шляхом опитування, зосередженого на поглядах громадськості щодо інноваційних рішень щодо впровадження посади класних помічників, а також оцінки найефективніших варіантів реалізації інклюзивної освіти в Зімбабве. Це дозволить краще зрозуміти фактори, що сприяють поліпшенню та посиленню участі (зарахування, утримання та доступності) дітей з обмеженими освітніми можливостями в початковій школі Зімбабве. Нарешті, крім вищевикладеного, досліджувався політичний підтекст реалізації

інклюзивного навчання у цій країні, що визначено одним з найбільших викликів для подолання [262].

Як бачимо, зарубіжні дослідження стосуються, передусім, вивчення питання ситуації або організації інклюзивного навчання, або ж психолого-педагогічної ситуації взаємодії учнів з особливими потребами та їхніх учителів. Аналіз такого зарубіжного досвіду для України є беззаперечним. Проте дві ключові позиції таких досліджень опинилися поза увагою зарубіжних науковців: проблеми підготовки майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання та проблеми взаємодії вчителів, зокрема початкової школи, з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Зарубіжне дослідження, найdotичніше темі нашої наукової розвідки – присвячене експертизі стосунків учителів та дітей з особливими освітніми потребами у звичайній школі (Е. Аврамідіс, Ф. Байліс, Р. Бюрден [260]). Результати, отримані у процесі цього дослідження, мають кілька важливих практичних висновків для політиків та адміністраторів на рівні держави. Це, насамперед, позиція, що з наданням більших ресурсів та можливостей для організації інклюзивного навчання, ставлення вчителів до такого навчання та підготовки до його впровадження буде сприятливішим. Однак реалії вказують на те, що необхідна ретельніша підготовка вчителів у закладах вищої освіти до реалізації такого навчання, насамперед, з метою стимулювання критичного розуміння та мобільного запровадження такого навчання, набуття майбутніми вчителями спеціальних компетентностей. Університетських спецкурсів виявилось замало. Уявлення про швидкі курси перепідготовки вчителів до запровадження інклюзивного навчання виявилися хибними. Принаймні, себе зарекомендували довготривалі тренінгові практики для вчителів, у тому числі, майбутніх. Важливо застосувати дистанційні курси та інноваційні методи підготовки вчителів та їхньої перепідготовки чи удосконалення професійних навичок (шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання), створення спеціальних центрів чи кабінетів методичної підтримки реалізації

інклюзивного навчання. Розробка спеціальних педагогічних проектів у контексті компетентнісної підготовки вчителів до інклюзивного навчання – також перспектива подальших досліджень.

Зважаючи на індивідуальний характер організації інклюзивної освіти у кожній країні, бракує досліджень стану реалізації інклюзивної освіти у країнах пострадянського простору, зокрема – України. Водночас дослідники хоч і виокремлюють основною умовою організації інклюзивного навчання у початковій школі підготовку майбутніх учителів, проте не деталізують це питання. Загалом побіжно згадано у дослідженнях такий аспект як особливості взаємодії вчителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Конкретно спрямованого дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання досі не було здійснено.

Таким чином, вивчення стану дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання було здійснене нами шляхом аналізу наукових джерел трьох умовно сформованих груп. Результатами такого аналізу стали висновки:

1. Сучасні вітчизняні дисертаційні роботи присвячені вивченню проблем: «взаємодії»; «роботи з батьками»; «інклюзії»; «інклюзивного навчання»; аспектів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи у закладах інклюзивного навчання. Дослідники переконані: має здійснюватися спеціальна підготовка майбутніх учителів початкової школи до інклюзивного навчання (організація та провадження роботи з батьками).

2. Вітчизняні монографії, навчально-методичні посібники та статті характеризують роль батьків у інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми проблемами, особливості партнерських стосунків учителів з родинами. Однак, роботи мають рекомендаційний характер та не відображають систему професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема

початкової школи, до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Поодинокі дослідження характеризують аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Проте інклюзивне навчання передбачає спільне навчання дітей, а, отже, взаємодію вчителя початкової школи з батьками учнів обох категорій: дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим розвитком.

3. Як свідчать сучасні зарубіжні дослідження, попри економічну, етнічну, політичну та інші відмінності інклюзивної освіти у різних країнах, маємо й спільні світові проблеми: підготовки майбутніх учителів до інклюзивного навчання учнів та взаємодії з батьками учнів.

Цілісного та системного вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (батьками учнів обох категорій: дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим розвитком) досі не було проведено.

## **1.2. Категоріально-термінологічний апарат дослідження**

Логічність науково-педагогічного дослідження вимагає з'ясування сутності ключових понять категоріально-термінологічного апарату дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. При цьому послідовність дефініцій досліджуваної теми має бути представлена аналітико-синтетичним шляхом: конкретним аналізом окремих понять («підготовка», «взаємодія», «інклюзивне навчання») та синтезом складених понять («взаємодія з батьками», «взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання», «підготовка майбутнього вчителя початкової школи». Кінцевим результатом аналітико-синтетичної характеристики понять досліджуваної проблеми має бути тлумачення загального поняття: «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання».

У контексті дослідження складеного поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи» дотичними є два терміни:

1. «Підготовка»:

– організовані, планомірні заходи педагогів, спрямовані на засвоєння професійних знань; формування професійно важливих якостей особистості у контексті певної професії («Енциклопедія освіти» [94, с. 676]);

– комплексне новоутворення, спрямоване на досягнення головної мети навчання, забезпечуючи ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості педагога (Л. Хомич) [243].

2. «Готовність»:

– «бажання зробити що-небудь» [48, с. 257];

– цілеспрямований вияв властивостей особистості; результат професійної підготовки (М. Дьяченко [93], Л. Кандилович [116]);

– стан мобілізації людини, що забезпечує виконання певної діяльності («Енциклопедія освіти» [94, с. 137]).

Водночас у наукових джерелах уживається ще й поняття «професійна підготовленість» (підготовленість – готовність до будь-якої діяльності, здатність до неї [48, с. 952]) як сформованість готовності діяти у професійній ситуації, оптимально застосовуючи певні методи, прийоми, засоби (О. Дубасенюк [90], Л. Лєсохіна [150], А. Шульга [257] та ін.). Ми надалі у дослідженні будемо дотримуватися принципу традиційності, вживаючи поняття «професійна підготовка».

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти висвітлені у працях Н. Бібік [32], О. Біда [42], О. Буздуган [42], К. Волкової [52], Н. Воропай [53], О. Гноєвської [60], Л. Гуцуляк [70], І. Демченко [84], О. Демченко [85], К. Зорочкіна [138], Л. Коваль [121], О. Комар [133], Л. Красюк [138], С. Мартиненко [157], М. Марусинець [160], О. Мельник [165], І. Осадченко [176], І. Пальшкової [191], Р. Пріми [208], О. Савченко [218], С. Скворцової [229], Л. Хомич [243], Т. Шанскової [250], І. Шапошнікової [253] та ін. Науковці згідні стосовно

системного підходу у контексті такої підготовки та наскрізного застосування компетентнісного і технологічного підходів. Водночас кожне з досліджень розкриває лише аспекти системи загальної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У процесі дисертаційної роботи О. Матвієнко встановила, що професійна підготовка майбутніх учителів у вітчизняній педагогічній літературі загалом розглядалася за напрямками: «сутність і компонентний склад підготовки; її організаційні форми і види; основні підходи до проблеми» [164, с. 16].

На основі аналізу понять «підготовка», «професійна підготовка» І. Демченко з'ясувала у дослідженні, що ці поняття «належать до ширших категорій професіоналізації, професійного становлення і професійної освіти, котрі у процесуальному плані охоплюють формування й розвиток майбутнього фахівця, а в результативному – оволодіння професійним потенціалом, професійною придатністю та професійною компетентністю як невід'ємними складниками готовності до професійної діяльності» [77, с. 21].

Аналіз наукових робіт вказаних вище науковців та, враховуючи сутність терміну «підготовка» як процесу та терміну «готовність» як результату цього процесу, дозволив нам у дослідженні розглядати поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи» як процес здобуття студентами у закладах вищої освіти загальних і професійних компетентностей, необхідних для виконання фахових обов'язків. Результатом такої підготовки має стати готовність майбутнього вчителя початкової школи до виконання загальних та конкретних видів професійної діяльності.

Одним з таких видів діяльності є взаємодія з батьками учнів.

Дефініція «взаємодія», з точки зору психології, – «процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок. Виступає як інтегруючий фактор, що сприяє утворенню структур» [48, с. 46]. Головна



риса поняття «взаємодія» – причинна обумовленість: кожна сторона взаємодії може бути і причиною, і наслідком. Тому протиріччя при взаємодії спричинюють саморозвиток компонентів структури. Взаємодія також характеризується часовими параметрами (коли відбувається?), просторовими параметрами (де відбувається?) та матеріальними параметрами (чим обмінюються у процесі взаємодії?) [252, с. 46]. Тому у психології виокремлюють групову та міжособистісну взаємодії.

Тлумачний словник трактує поняття «взаємодія» як «Взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» [48, с. 125], а «взаємодіяти» – «Перебуваючи у зв'язку, взаємно проявляти дію або погоджено взаємно діяти, бути у взаємодії» [48, с. 125].

Категорію «взаємодія» О. Матвієнко розглядає у системі філософських та психолого-педагогічних понять, що дало їй змогу обґрунтувати базові характеристики цього поняття: «одночасність існування суб'єктів, двобічність зв'язків, взаємоперехід суб'єкта в об'єкт і навпаки, взаємозумовленість зміни стану сторін, внутрішня активність суб'єктів» [164, с. 26].

Враховуючи вказані тлумачення, у контексті нашого дослідження ми розуміємо сутність поняття «взаємодія» як обумовлений зв'язок між суб'єктами освітнього процесу з метою узгодження дій. Безумовно, у такому розумінні взаємодія має бути лише конструктивною, позитивною для усіх її сторін (суб'єктів). При цьому врахуємо, що термін «конструктивний» (з лат. – побудова) – «засадничий, творчий» [164, с. 376]. Синонімом поняття «взаємодія» у контексті нашого дослідження є поняття «співпраця».

Щодо дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до взаємодії з батьками учнів, площина наукових пошуків формулюється у варіантах професійної підготовки до:

- роботи із сім'єю учня / з батьками (Н. Бугаєвець [39], Т. Шанскова [251]) та ін.;
- педагогічної взаємодії з батьками учнів (О. Буздуган [41],

О. Матвієнко [164]) та ін.;

- взаємодії сім'ї і школи (Т. Цуркан [70]) та ін.;
- взаємодії педагогів, батьків і громади (Л. Гуцуляк [248]) та ін.

Констатуємо, що, попри достатню синонімічність формулювань у дослідженнях понять «робота із сім'єю учня», «педагогічна взаємодія з батьками учнів», конкретного дослідження проблеми підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання досі не було здійснено. До того ж здійснені дослідження представляють галузі теорії та методики виховання, соціальної педагогіки тощо. Водночас, згідно із тлумаченнями, тотожними у вказаних дослідженнях є поняття «взаємодія із батьками учнів».

Характеризуючи поняття «взаємодія педагога з батьками учнів», Т. Цуркан визначає такі особливості цього процесу:

- оптимальна умова створення цілісного освітнього простору сім'ї та школи – побудова соціального партнерства педагогів та батьків учнів;
- педагогічна просвіта батьків учнів – провідна функція педагогічного колективу;
- спільна діяльність базується на життєвому досвіді батьків, спрямованому педагогами на отримання нових знань;
- будь-який процес має бути системним та безперервним [248, с. 7].

Науково значущим є дослідження Л. Гуцуляк щодо взаємодії педагогів, батьків і громади в соціально-освітньому середовищі початкової школи у Сполучених Штатах Америки. Авторка характеризує основні види допомоги вчителю від батьків учнів:

- спільне виконання у сім'ї домашніх завдань, передусім, розроблених педагогами навчальних проектів та творчих завдань;
- організація і керівництво пізнавальною діяльністю дітей удома, тобто створення у сім'ї спеціального соціально-освітнього середовища;

- участь батьків у діяльності школи (волонтерська діяльність, консультативні форми; діяльність різних батьківських організацій);
- формування сімейних звичок і традицій (подарунки під час шкільних свят; спільне читання книг);
- діяльність батьків у якості тьюторів з певних предметів тощо [70, с. 10].

На основі вказаного, педагогічне поняття «взаємодія педагогів, батьків і громади в соціально-освітньому середовищі початкової школи» Л. Гуцуляк визначає як систему соціально-комунікаційних відносин, спрямованих на різнобічний розвиток молодшого школяра, його позитивну соціалізацію, а також соціально-правову підтримку, вироблення позитивної мотивації різних видів діяльності та до здорового способу життя тощо [70, с. 10].

Найґрунтовніше, на наш погляд, характеристику поняття «педагогічна взаємодія» здійснила у дисертаційній роботі О. Матвієнко. Так, з позиції узагальненої базової категорії педагогіки, науковець визначає педагогічну взаємодію «як детерміновану освітню ситуацію, опосередковану соціально-психологічними процесами і зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що веде до кількісних і / або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів і об'єктів» [164, с. 13]. Аналіз її роботи [164] дозволив нам узагальнити такі характеристики педагогічної взаємодії:

- спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу;
- основні параметри: взаємини, взаємоприйняття, підтримка та довіра;
- передбачає актуалізацію суб'єкт-суб'єктних стосунків;
- має чітку структуру, представлену сферами: спілкувальною, діяльнісною, відносин, когнітивно-ціннісною;
- провідна роль належить соціальним установкам.

У сучасних суспільних умовах, як зазначає Н. Дудник, взаємодія із сім'єю є стратегічним напрямом діяльності закладу дошкільної освіти, характерними ознаками якого є: «взаємовплив, взаємопроникнення на основі

поєднаної системи дій, спрямованих на розв'язання основних завдань виховання особистості, що зростає» [91, с. 11]. Сам процес взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю авторка розглядає як спільну діяльність дорослих, відповідальних за виховання дошкільників, спрямовану на введення дітей в освітній простір для засвоєння доступних їхньому вікові елементарних понять, формування певних почуттів та якостей, розвитку інтересу до різних сфер життя, формування навичок поведінки та набуття первинного досвіду елементарних стосунків. Дослідниця розкриває функції різних рівнів управління закладом дошкільної освіти з метою забезпечення ефективної взаємодії із сім'ями вихованців: завідувач → батьківський комітет → методоб'єднання педагогів → медико-психологічна служба → вихователі-методисти → вихователі дітей дошкільного віку → спеціалісти додаткової освіти → батьківський та дитячий колектив [91, с. 11]. Така управлінська горизонталь сприяє ефективній співпраці з батьками учнів. Однак у початковій школі вона має зовсім інші суб'єкти управління.

Дослідницею визначено також основні функції взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю: діагностичну (визначення тенденцій розвитку взаємодії щодо виховання дітей); прогностичну, тобто прогнозування типів взаємодії, усвідомлення суб'єктами взаємодії результатів, розробку програми для забезпечення результату; інформаційну (забезпечення інформацією з актуальних питань взаємодії, встановлення єдності освітніх цілей, завдань, засобів і методів; вимог до дитини; розподілу обов'язків); організаційно-управлінську (організація процесу взаємодії, формування компетенцій вихователів та батьків на медичних, психологічних, національних тощо засадах); освітню (виявлення і урахування спільних освітніх потреб); проектувальну (участь у проектах, розробці програми розвитку навчального закладу тощо); рефлексивно-упроваджувальну (усвідомлення кожним своєї ролі у процесі взаємодії; надання кваліфікованої допомоги у вихованні дитини) [91, с. 17]. Попри теоретико-практичну значущість цього дослідження, у контексті нашої наукової проблеми його результати будуть

використані частково, оскільки йдеться про виховний процес (конкретно – економічне виховання) дітей у закладі дошкільної освіти шляхом взаємодії з батьками учнів.

З точки актуальності дослідження, значущим є факт побудови Концепції «Нова українська школа» [174] на засадах педагогіки партнерства, ключовим поняттям якої є взаємодія суб'єктів освітнього процесу: учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації школи. Проаналізуємо позицію «взаємодія педагогів із батьками їхніх учнів» у вказаній концепції:

1. «В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [174].

2. «Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини» [174].

3. «Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей» [174].

4. «Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію “вчитель” – “учень”» [174].

Як бачимо, основними позиціями чинної Концепції «Нова українська школа» є переорієнтація на активність батьків у освітньому процесі їхніх дітей, на специфіку нового формату взаємодії педагогів з батьками їхніх учнів, на надання кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги-консультації батькам учнів з метою досягнення якісних освітніх результатів.

Саме тому домінантні поняття цієї концепції: «діалог – взаємодія – взаємоповага», головне гасло: «...тісна співпраця з батьками, громадами і підтримка з їхнього боку», а сутність стосунків між суб'єктами освітнього процесу – «побудовано на взаємній повазі та діалозі» [174]. Водночас у

самій концепції дискусійними питаннями визначено: «...як на практиці забезпечити плідну співпрацю вчителів, батьків та дітей на засадах взаємної довіри й поваги? Як досягти балансу прав, обов'язків і відповідальності у трикутнику дитина-педагоги-батьки?» [174]. Відповідаючи у Концепції на це питання, пропонується передусім, розвиток інфраструктури «для забезпечення різних форм навчання. Зокрема буде створено освітню онлайн платформу з навчальними і методичними матеріалами для учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів» [174].

Враховуючи результати вказаних досліджень та аналіз нормативно-правових засад, поняття «взаємодія з батьками» розглядається нами як обумовлений, конструктивний зв'язок між педагогами (вчителями початкової школи) та батьками учнів з метою узгодження дій у досягненні ефективних освітніх результатів.

На основі аналізу вказаних вище наукових джерел та емпіричного матеріалу нами визначено напрями взаємодії вчителів початкової школи із батьками їхніх учнів:

- середовищний: створення оптимального для молодших школярів освітнього середовища класного навчання (у межах класної кімнати та з елементами залучення до удосконалення освітнього середовища закладу освіти загалом) за різними сферами: психологічною (батьківське та вчительське консультування індивідуальне та групове); матеріально-технічною (оснащення та обладнання класної кімнати та школи); методичною (батьківські та вчительські консультації навчального характеру); виховною (батьківські та вчительські консультації виховного характеру); медичною (медичні консультації); творчою (батьківські та вчительські консультації щодо розвитку творчих задатків молодших школярів);
- пізнавально-дозвіллевий шкільного рівня: організація пізнавальної та дозвіллевої діяльності молодших школярів у закладі освіти (зокрема, формування традицій класу: спеціальне святкування іменин, різних свят тощо);
- пізнавально-дозвіллевий сімейного рівня: організація пізнавальної

та дозвіллевої діяльності молодших школярів удома;

- просвітній: педагогічна просвіта батьків учнів з організацією способів обміну досвідом батьків у освіті та дозвіллі дітей;
- проектний: розробка та виконання освітніх та дозвіллевих творчих проектів;
- організаційний: участь у класних, загальношкільних та позашкільних структурах і громадських організаціях: батьківські комітети та інші структури / організації, волонтерство тощо (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Напрями взаємодії вчителів початкової школи з батьками їхніх учнів**

Понятійний аналіз результатів дослідження питань вказаного вище процесу дозволив встановити таке розуміння дослідниками сутності проблеми підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками:

- підсистема загального процесу фахової підготовки у закладах вищої освіти, що забезпечує готовність студентів до такого виду роботи (Н. Бугаєць [39]);

– багатокomпонентний професійно та особистісно значущий процес з метою формування стійкого інтересу до обраної професійно-компетентної діяльності, індивідуального стилю педагогічної діяльності із здатністю до самовдосконалення (О. Буздуган) [42];

– цілісний, багатокomпонентний процес оволодіння студентами спеціальними знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом щодо роботи з батьками молодших школярів (А. Шульга) [251, с. 263];

– процес формування ціле-мотиваційної сфери майбутніх учителів, набуття ними соціально-педагогічних знань, умінь з метою оволодіння способами взаємодії з батьками (Т. Шанскова) [251, с. 16];

– складна поліфункціональна відкрита педагогічна система, спрямована на формування особистості вчителя початкової школи (знань, умінь, навичок, особистісних якостей), здатного працювати та підготовленого до професійної діяльності на засадах педагогічної взаємодії (О. Матвієнко) [164, с. 26].

З точки зору узгодженості та взаємозалежності понять «професійна підготовка» та «професійна готовність», приміром, О. Матвієнко трактує поняття «готовність вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії» як сукупність особистісних та професійних особливостей майбутнього педагога, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності для успішної реалізації педагогічної взаємодії у освітньому середовищі школи першого ступеня [164, с. 15].

Актуальними у площині предмета нашого дослідження є схарактеризовані О. Матвієнко концептуальні положення проблеми підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками:

- підготовка конкурентоспроможного учителя початкової школи, здатного до педагогічної взаємодії – головна мета вищої освіти;
- структурно-системні, особистісно орієнтовані, професійно-



орієнтовані наукові основи освітньої діяльності учителів початкової школи;

- застосування продуктивних, проєктивних, інформаційних інноваційних технологій навчання;
- суб'єкт-суб'єктний характер стосунків;
- сформований рівень готовності учителів початкової школи до педагогічної взаємодії як кінцевий результат їхньої професійної підготовки [164, с. 26].

Теоретичними концепціями підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками (педагогічної взаємодії) дослідницею визначено: на теоретичному рівні: обґрунтування сутності поняття «педагогічна взаємодія»; на практичному рівні: дослідження мети, мотивів, потреб; предмета, засобів та результату професійної діяльності; вивчення професійної спрямованості тощо (О. Матвієнко) [164, с. 26].

Отже, узгоджуючи уточнені нами раніше поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи» та «взаємодія вчителів з батьками їхніх учнів», зазначимо, що підготовка у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками – це процес здобуття майбутніми учителями початкової школи у закладах вищої освіти професійних і загальних компетентностей, необхідних для здійснення обумовленого, конструктивного зв'язку з батьками учнів на засадах партнерської педагогіки з метою узгодження дій у досягненні ефективних освітніх результатів.

Хоча поняття «педагогіка партнерства» не є ключовим у нашому дослідженні, однак, зважаючи на чинність Концепції «Нова українська школа», збудовану на засадах цієї технології, важливо проаналізувати її сутність.

Аналіз наукових джерел [46; 71; 198] дозволив нам виокремити такі характеристики технології партнерської педагогіки:

1. Термін «педагогіка співробітництва» / «педагогіка співпраці» з'явився у радянській педагогіці після публікації Маніфесту «Педагогіка співробітництва», підписаного у 1986 р. робочою групою педагогів-науковців (педагогів-новаторів): Ш. Амонашвілі, І. Волковим, Є. Ільїним, В. Караковським, С. Лисенковою, В. Матвєєвим, С. Соловейчиком, В. Шаталовим та М. Щетиніним.

2. Основні ідеї «педагогіки співпраці» радянського зразка:

- зміна стосунків з учнями: повага вчителя до учнів;
- надання учням опорних сигналів;
- навчання без примусу: зокрема, усунення оцінки;
- вільний вибір: надання дитині свободи вибору у процесі навчання;
- випередження: включення до програми складнішого матеріалу;
- значні блоки матеріалу (об'єднання 6–10 уроків або тем в один блок);
- урок відповідної форми: урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається;
- інтелектуальне тло класу: створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі (розвиток здібностей та нахилів дитини; свобода творчості);
- самоаналіз: колективний аналіз та оцінювання діяльності кожного учня;
- колективне творче виховання;
- співпраця з батьками: відкрите, довірливе ставлення до дітей, як до дорослих (і у школі, і в родині);
- особистісний підхід до учня;
- співробітництво вчителів.

3. На думку І. Підласого, «Радянському варіанту педагогіки співпраці за основною сутністю відповідає партнерська педагогіка західного зразка» [199].

4. Основні ідеї «педагогіки співпраці» західного зразка:

- учитель і його учні – ділові партнери у досягненні освітньої мети;
- основа співробітництва – контракт з визначеними обов'язками, термінами, результатами, санкціями тощо;
- мета учня – опанувати особистісно значущий предмет вивчення; а мета педагога – допомогти йому в реалізації цієї мети; при цьому відповідальність сторін: 50 % на 50 %;
- стимули: для учня – його прагнення та потреби, для педагога – матеріальна винагорода;
- максимальна самостійність учня (втручання педагога лише, коли учень потребує допомоги і заявляє про це);
- постійне формування узагальнених алгоритмів вирішення конкретних завдань;
- дієві стимули самомотивації;
- максимальний індивідуальний підхід;
- застосування найновіших засобів навчання;
- забезпечення та збереження здоров'я учнів;
- створення комфортних умов для навчання [199].

5. Сучасна вітчизняна Концепція «Нова українська школа» збудована на осучасненому західному варіанті: польському, канадському та німецькому [174]. Наприклад, основні ідеї «педагогіки співпраці» польського зразка полягають у тому, що батьки:

- ухвалюють програму діяльності школи (внутрішньої та зовнішньої);
- ухвалюють принципи психологічної допомоги учням;
- можуть об'єднуватися у шкільну раду;
- мають спілкуватися та вносити свої пропозиції, але не можуть забороняти будь-що: повинні запропонувати заміну, обговорити разом заміну тощо.

Таким чином, педагогіка партнерства радянського варіанту характеризується змінами змісту, форм та методів навчання; класичного західного – максимізацією індивідуального підходу, самоаналізу та мотивації

до навчання. В обох випадках, йдеться про партнерство вчителя та учнів й лише побіжно – про партнерство з батьками учнів. Концепція «Нова українська школа» збудована на осучасненому варіанті західного типу партнерської педагогіки, в якому акцентовано на взаємодії вчителів, учнів та їхніх батьків. Загалом, ключовим терміном поняття «педагогіка партнерства» (партнерська педагогіка; технологія партнерського навчання; педагогіка співпраці) є поняття «педагогічна взаємодія».

Щодо тлумачення поняття «інклюзивне навчання» у контексті нашого дослідження, то, насамперед, проаналізуємо нормативно-правову базу цього питання. Світовою нормативно-правовою базою реалізації інклюзивного навчання у ретроспективі є: «Декларація прав дитини» (1959 р.) [74], «Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (1960 р.) [134], «Декларація про права розумово відсталих осіб» (1971 р.) [76], а також «Декларація про права інвалідів» (1975 р.) [75] тощо. Чинну вітчизняну нормативно-правову базу проблеми інклюзивного навчання становлять Закони України «Про вищу освіту» (2014) [103], «Про загальну середню освіту» [108], Концепція «Нова українська школа» (2016) [174], «Про освіту» (2017) [104] та ін.

У Законі України «Про освіту» подано два ключових тлумачення цього поняття:

«12) інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [104];

«13) інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей...» [104].

Окрім того, у цьому ж Законі Стаття 20 виокремлена під назвою «Інклюзивне навчання» [104]. Також у Законі уперше уведено поняття «психолого-педагогічні послуги» – «комплексна система заходів з організації

освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру» [104].

Таким чином, уперше у чинному Законі України «Про освіту» розтлумачено сутність досліджуваного нами поняття та вказано нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання. Окрім того, постулати Закону передбачають спрямування закладів вищої освіти педагогічного спрямування та спеціальну підготовку майбутніх учителів для виконання психолого-педагогічних послуг з реалізації інклюзивного навчання.

У Концепції «Нова українська школа» [174] також акцентується увага на значущості інклюзивного навчання:

1. У розділі «Справедливе фінансування і рівний доступ» зазначено: «Буде запроваджено принцип «гроші ходять за дитиною», зокрема для підтримки дітей з особливими потребами, які можуть здобувати освіту інклюзивно поряд з іншими дітьми у пристосованих для цього школах» [174].

2. У розділі «Сучасне освітнє середовище» вказано: «У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [174].

Отже, Концепція «Нова українська школа», що нині впроваджується у початковій школі, розрахована на активізацію інклюзивного навчання.

Раніше дітей з особливими освітніми потребами навчали у спеціалізованих закладах освіти. Одним із нормативно-правових документів діяльності такого закладу були «Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх

навчальних закладах» [175]. Зазначалося, що ключовим моментом такого навчання є психоемоційний стан учня у школі, його динаміка згідно з розробленою індивідуальною траєкторією особистісного розвитку. Все це прямопропорційно залежить від готовності та здатності учителя до надання допомоги учням вказаної категорії. Далі у цьому документі акцентовано на тому, що «важливо сформувати в майбутніх учителів початкової школи потребу в оволодінні знаннями з організації інклюзивного навчання, пізнавальні та професійні мотиви, гуманістичні цінності та орієнтації» [175]. Отже, необхідно, щоб студенти у процесі професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти набули обізнаності щодо специфіки: розвитку дітей з особливими освітніми потребами, організації педагогічного процесу з такою категорією учнів у початковій школі, співпраці учнів з / без особливих освітніх потреб, взаємодії з їхніми батьками.

Щодо ретроспективи проблеми, то формування інклюзивної освітньої політики в Україні відбувається із середини 90-х рр. минулого століття (О. Ферт) [239, с. 13].

Зазначимо, що в «Енциклопедії освіти» (2008 р.) [61], психолого-педагогічних словниках, видання понад 10 років тому [252] бракує тлумачення вказаного поняття. У «Сучасному словнику іншомовних слів» є тлумачення слова «інклюзивний» (від *франц.* який включає (в себе)) – «який поширюється на ширше коло предметів» [252, с. 305].

Проаналізуємо характеристику поняття «інклюзивне навчання» у сучасних наукових джерелах.

Поняття «інклюзивне навчання» / «інклюзивна освіта» стали домінантними у дослідженнях І. Демченко [79], А. Колупаєвої [125], І. Малишевської [25], С. Миронової [167], Ю. Найди [236], Т. Сак [46], Т. Софій [46], О. Таранченко [124] та ін.

Саме поняття «інклюзивне навчання» тлумачиться у сучасних дослідженнях як:

– «система освітніх послуг», ґрунтована на принципах реалізації

пріоритетного освітнього права дітей за місцем проживання, в умовах закладу загальної середньої освіти (Л. Перхун) [195, с. 11];

– спрямоване на включення кожної дитини до закладів загальної середньої освіти (за її власним бажанням) з наданням можливості вільного користування загальними перевагами суспільного життя, що передбачає низку заходів та взаємодій органів управління (О. Ферт) [239, с. 8];

– «найефективніший засіб боротьби» з дискримінацією; «стимул створення доброзичливої атмосфери» та «побудови інклюзивного суспільства» (Н. Софій) [233, с. 7];

– процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання у сприятливих умовах закладу освіти: організаційне, кадрове, матеріально-технічне, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу (І. Кузава) [143, с. 12].

– Враховуючи аналіз вказаних наукових джерел та законодавче тлумачення поняття «інклюзивне навчання», подане у Законі України «Про освіту», це окреслення розглядається нами як система освітніх послуг, гарантованих державою та реалізованих учителями початкової школи на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності молодших школярів з метою їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу. Причому, поняття «психофізичні особливості учнів», згідно із нормативно-правовими засадами, детермінується у цьому контексті у поняття «учні з особливими освітніми потребами» (відповідно, інші діти – «учні з типовим розвитком»).

Приміром, освітня політика Західної Європи давно зорієнтована на втілення ідей інклюзивної освіти. Інклюзія у французькій школі – наскрізний процес: розпочинається у початковій школі і передбачає вступ дітей з особливими освітніми потребами до закладів вищої освіти, їхню наступну професійну реалізацію й соціалізацію. Вступ дітей з особливими освітніми потребами до закладу загальної середньої освіти Франції відбувається за

однаковими для всіх дітей правилами. Головне завдання інклюзивного навчання – пристосування освітнього середовища до індивідуальних вимог дітей з особливими освітніми потребами; використання особистісно орієнтованого підходу у освітньому процесі; сприяння соціальному розвитку кожного учня як повноцінного учасника суспільного життя (Л. Перхун) [195, с. 11].

Організація інклюзивного навчання в Україні та Канаді формується на аналогічних теоретичних підходах з урахуванням особливостей кожного учня, тобто на засадах принципів диференційованого підходу, командної співпраці і соціально-педагогічного супроводу. Визначальним є дотримання основних положень соціально-правозахисної моделі інвалідності щодо дітей з особливими освітніми потребами в Україні й Канаді (О. Ферт) [239, с. 13].

Отож, світова практика інклюзивного навчання має регіональні особливості та спільні риси з українським досвідом імплементації такого навчання.

У сучасних дослідженнях інклюзивне навчання вивчалось в аспектах:

– обґрунтування основних підходів до забезпечення в умовах інклюзивного навчального закладу спеціального, інтегрованого, супроводу дітей з особливими освітніми потребами: надання послуг різнопрофільними фахівцями, «командний підхід... як детермінуючий, від ступеня імплементації якого залежить рівень якості комплексної допомоги дітям у контексті соціальної моделі розуміння інвалідності» (Н. Софій) [233, с. 16];

– узгодження з ідеями дитиноцентризму, ґрунтуючись на якому можемо стверджувати, що для неповносправної дитини не діагноз головне (як характеристика всіх недоліків та проблем), а знання про інтереси дитини, її особливості у характері та поведінці, схильності. Таким чином, акцентується увага на здібностях, талантах, потенційних можливостях дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе їй здолати труднощі фізичного стану. Однозначно, діти з особливими освітніми потребами, як і всі інші, мають однакові права, передусім – отримання



якісної освіти: навчання у масових закладах загальної середньої освіти, де мають бути створеними спеціальні умови (Л. Перхун) [195, с. 11];

– становлення стосунків дітей з особливими освітніми потребами (вадами психофізичного розвитку) із однокласниками з типовим розвитком шляхом урахування чинників, що визначають ступінь успішності входження таких учнів у звичайний клас: особистісних якостей школярів з вадами опорно-рухового апарату та особливостей середовища, в яке вони включаються. Така робота в інклюзивному класі, насамперед, становить обов'язки класного керівника, якого необхідно спеціально готувати до вказаного виду діяльності. Значущості у такому контексті набувають міжособистісні зв'язки дітей з особливими освітніми потребами з учителями та співпраця вчителя з батьками вказаних учнів (О. Чопік) [246, с. 7];

– необхідності проведення психолого-педагогічної та медико-соціальної просвіти пересічних громадян щодо інклюзивного навчання, а також спеціального навчання батьків дітей з особливими освітніми потребами, дітей із нормативним рівнем розвитку та підготовки педагогічного персоналу закладів дошкільної та середньої освіти, спрямованої на зміну негативних соціальних стереотипів стосовно дітей з особливими освітніми потребами. Доведено, що позитивне ставлення та прийняття всіма учасниками освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами активно впливає на їхній розумовий, емоційно-соціальний розвиток (І. Кузава) [144, с. 31];

– визначення основних відмінностей інклюзивної освіти від інтегрованої освіти: адаптація середовища освіти до індивідуальних особливостей дитини з особливими освітніми потребами згідно із принципами доступності, взаємодопомоги, взаємопідтримки та взаємонавчання не лише дітей, але й їхніх батьків та педагогів; «особлива діяльність педагога щодо організації спільної діяльності дошкільників із різним рівнем психофізичного розвитку» (І. Кузава) [144, с. 10];

– характеристики принципів інклюзивного навчання: гуманізація

системи освіти шляхом створення умов для задоволення освітніх потреб вказаної категорії дітей; доступність освіти дітям з особливими освітніми потребами; забезпечення своєчасної діагностики відхилень у розвитку дітей з особливими освітніми потребами, спрямованої на розробку індивідуальної освітньої траєкторії; індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами, спрямована на реалізацію їхніх індивідуальних можливостей; створення банку даних дітей з особливими освітніми потребами (І. Кузава) [142, с. 9];

– забезпечення інтеграції учнів з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти за умови процесу оцінювання на засадах компетентнісного підходу, що набуває соціально-педагогічного спрямування, передбачає моніторинг сформованості компетентностей, у тому числі ключових, необхідних для їхньої соціалізації та інтеграції в суспільстві (К. Волкова) [52, с. 7];

– необхідності специфічної педагогічної діяльності вчителів і асистентів учителів, спрямованої на виявлення і задоволення особливих освітніх потреб у інклюзивному навчання (О. Федоренко) [238, с. 17].

В окремих публікаціях та навчально-методичних посібниках (про що нами зазначалося у попередньому підрозділі дослідження) схарактеризовано специфіку організації інклюзивного навчання, що, беззаперечно, передбачає обґрунтовану співпрацю педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація інклюзивного навчання передбачає, на думку А. Крикун:

- формування партнерських стосунків між педагогами та сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами;
- створення розвивального освітнього середовища;
- з'ясування освітніх очікувань батьків;
- розробку індивідуальних навчальних програм;
- організацію консультативної та практичної допомоги батькам;
- проведення просвітницької роботи серед громадськості щодо

виховання дітей з особливими освітніми потребами [139].

Спільною ідеєю у наукових працях є положення про необхідність спеціальної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання.

Реалізація концепції інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти України, фактично, виокремило категорію суб'єктів освітнього середовища – батьків учнів з особливими освітніми потребами.

Взаємодія вчителя початкової школи з батьками учнів з особливими освітніми потребами, як зазначає А. Колупаєва, – процес двосторонній. Він має базуватися на: усвідомленні педагогом необхідності такої взаємодії, особистій зацікавленості усіх сторін у співпраці; вмінні організувати професійну взаємодію з родинами учнів з особливими освітніми потребами. Адже народження дитини з особливими психофізичними потребами змінює загалом спосіб життя батьків та психологічний клімат їхньої сім'ї. Батьки перебувають у середовищі постійно зростаючого стресу, що провокує виникнення міжособистісних конфліктних ситуацій [126, с. 23].

Очевидно, що значущою характеристикою батьків дітей із особливими освітніми потребами є їхні специфічні психоемоційні стани, зумовлені постійним емоційним напруженням, очікуванням погіршення стану здоров'я дитини тощо. А. Душка, досліджуючи психоемоційні стани батьків дітей із особливими освітніми потребами, визначила їх систему та структурні компоненти, ієрархію та взаємозв'язок, виявила індивідуально-психологічні особливості емоційних станів батьків: особистісна та ситуаційна тривожність, афективність (підвищена емоційна збудливість), депресивність, аутистичність, внутрішній дискомфорт (емоційна напруженість). Наслідками цих станів дослідниця встановила: екзистенційну кризу; когнітивну дезорієнтацію батьків; приховану аутодеструкцію; кризу їхньої самоідентифікації; втрату життєвих перспектив; дисгармонійні стосунки в родині; «втечу» батьків «у роботу» або самозречення, як наслідок надцінного ставлення до дитини; соціальну ізоляцію. Авторка констатувала, що

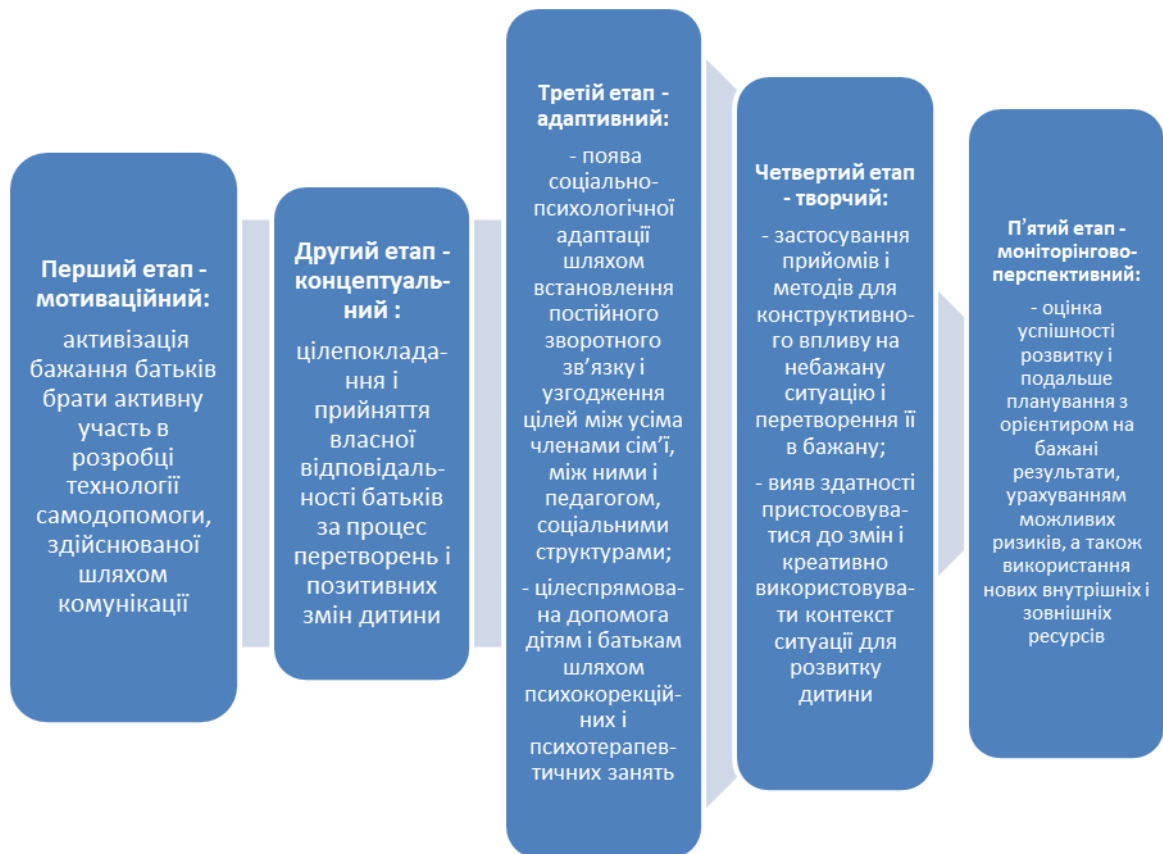
інтеграційний характер психоемоційних станів батьків дітей з особливими освітніми потребами відіграє важливу роль у контексті спрямованості, активності і послідовності в діях щодо надання допомоги своїй дитині; їхньої власної батьківської позиції, а також здатності повноцінно реалізовувати себе в сім'ї та суспільстві [92, с. 459]. Такі висновки нами представлено схематично (рис. 1.2):



**Рис. 1.2. Особливості та наслідки емоційних станів батьків дітей з особливими освітніми потребами (за А. Душкою) [92, с. 459]**

Розроблено та науково обґрунтовано психолого-синергетичну технологію допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами (психофізичними відхиленнями) з метою формування здатності батьків до самоорганізації. Ця технологія передбачає можливість батьків планувати життєдіяльність дитини та сім'ї, досягаючи успіху в ситуації з дитиною, оптимально самореалізуючись у сім'ї та суспільстві (А. Душка) [92, с. 461].

Безумовний науковий інтерес становить у контексті нашого дослідження розроблена та обґрунтована А. Душкою технологія впровадження психолого-синергетичної моделі допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами, представлена нами схематично (рис. 1.3).



**Рис. 1.3. Технологія впровадження психолого-синергетичної моделі допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами (за А. Душкою) [92, с. 461–462]**

Отже, впровадження складає п'ять етапів: 1) мотиваційний (активізація бажання батьків брати активну участь у розробці технології самопомоги, здійснюваної шляхом комунікації); 2) концептуальний (цілепокладання і прийняття власної відповідальності батьків за процес перетворень і позитивних змін дитини); 3) адаптивний (поява соціально-психологічної адаптації шляхом встановлення постійного зворотного зв'язку і узгодження цілей між усіма членами сім'ї, між ними і фахівцем (*примітка:* у нашому

випадку – з учителем початкової школи), соціальними структурами; цілеспрямована допомога дітям і батькам шляхом психокорекційних і психотерапевтичних занять); 4) творчий (застосування прийомів і методів для конструктивного впливу на небажану ситуацію і перетворення її в бажану; вияв здатності пристосовуватися до змін і креативно використовувати контекст ситуації для розвитку дитини); 5) моніторингово-перспективний етап (оцінка успішності розвитку і подальше планування з орієнтиром на бажані результати, урахуванням можливих ризиків, а також використання нових внутрішніх і зовнішніх ресурсів) [92, с. 461–462].

Ця технологія буде надалі використана як психологічне підґрунтя розробки педагогічної експериментальної моделі досліджуваної проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Передбачаємо, що запропонована технологія впровадження психолого-синергетичної моделі допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами дозволить продуктивніше реалізувати заплановану нами педагогічну експериментальну модель досліджуваної проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Узагальнений аналіз вказаних вище наукових джерел дозволив нам зробити висновок: достатньо досліджень, присвячених проблемі взаємодії учителя, зокрема учителя початкової школи, з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Проте, оскільки основні засади інклюзивного навчання передбачають рівні права та толерантне ставлення, формування почуття невідчуженості в учнівському колективі дітей з особливими освітніми потребами, так і ставлення до батьків, як суб'єктів освітнього процесу має бути цілісним, рівнозначним: однаковим до батьків дітей обох категорій (з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком). Надалі у нашому дослідженні, оскільки йдеться саме про рівноцінне включення батьків дітей обох категорій дітей до освітнього процесу, будемо уживати

словосполучення: «взаємодія з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб».

Грунтовне дослідження у контексті аналізовуваної нами проблеми здійснила І. Демченко. Аналіз її праць [78; 83; 84] дозволив нам узагальнити положення здійсненого дослідження таким чином:

1. Світовими тенденціями розвитку інклюзивної освіти визначено: загальну нормативну основу (визнання загальнолюдських прав дітей з особливими освітніми потребами, насамперед, права на освіту); конкретне особистісно-ціннісне підґрунтя (визнання прав дітей з особливими освітніми потребами на одержання освіти у спеціальних медичних / освітніх закладах); залучення дітей, молоді й дорослих з особливими освітніми потребами до здобуття освіти без обмеження впродовж життя.

2. Термін «учні з особливим освітніми потребами» характеризує всіх дітей, особистісний розвиток яких виходить за рамки загальновизнаної фізично-психічної норми та може бути: прискореним, уповільненим, затриманим, частково чи значно порушеним.

3. До категорії молодших школярів, залучених до інклюзивного навчання зараховують: обдарованих дітей; дітей-інвалідів; дітей з мінімальними і парціальними порушеннями психічного розвитку; педагогічно і соціально занедбаних дітей. Уніфікованими освітніми потребами таких дітей є: особистісні (пізнання, спілкування, діяльність й активність; оцінка й підтримка, самоствердження); гра, взаємодія і співпраця – колективні; а також соціальні потреби: забезпечення права на освіту й навчання за місцем проживання, їхнє інтегрування у соціум.

4. Необхідними умовами інклюзивної освіти у початковій школі для успішного перебігу освітнього процесу й дієвої корекції особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є: доступність інклюзивної освіти в початковій школі правового, економічного, організаційного, змістового і технологічного характеру; якість надання основних (урочний та позаурочний час) і додаткових (корекційно-розвивальний складник

освітнього процесу та психолого-педагогічний і медико-соціальний супровід освітніх послуг): ефективність освітнього середовища, змісту навчання, використовуваних технологій, досягнення бажаної результативності освітнього процесу; створення позитивного соціально-психологічного клімату у початковій школі шляхом консолідації, стимулювання, стабілізації і регулювання діяльності його суб'єктів на таких засадах довіри та вимогливості, доброзичливості й вільного висловлювання власної думки, браку тиску й вияву задоволення від співпраці, емоційної взаємодії і взаємодопомоги, поваги й самовираження (І. Демченко) [83, с. 38].

Отже, реалізація інклюзивного навчання потребує ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки вчителів, нормативно-правового забезпечення функціонування такого навчання; контролю та супроводу з боку різних рівнів (учителів, адміністрації школи, батьків) тощо.

Поняття «професійна діяльність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти» І. Демченко потрактовує як умотивований комплекс функцій педагога, виконання яких (за умови якості) забезпечує успіх вирішення завдань освітньої та корекційно-розвивальної роботи для ефективної освіти і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без особливих освітніх потреб. Така співпраця має відбуватися у тісній співпраці з батьками, психологами, соціальними та корекційними педагогами та медичним працівниками [78]. Однак, у цьому тлумаченні компонент «взаємодія з батьками» згадуваний побіжно, у системі дефініції. Зважаючи на актуальність інклюзивного навчання та пріоритетну роль сім'ї у становленні та розвитку особистості, визначення молодших школярів здобувачами освіти згідно із Законом України «Про освіту», а їхніх батьків – учасниками освітнього процесу [104], компонент «взаємодія з батьками» у контексті підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи має бути пріоритетним.

В окремих дослідженнях, наприклад О. Федоренко, педагогічна діяльність в умовах інклюзивної форми навчання ототожнюється із поняттям



«педагогічний супровід» [238, с. 17].

Щодо сутності поняття «підготовка майбутніх учителів початкових школи до роботи в умовах інклюзивного навчання», то нам імпонує, з наукової точки зору, формулювання І. Демченко, яка визначає це поняття як складну систему взаємодії суб'єктів у закладах вищої освіти, спрямовану на опанування майбутніми учителями початкової школи спеціальними знаннями, вміннями, навичками й досвідом щодо інклюзивного навчання; формування професійно значущих якостей майбутнього педагога для позитивного навчання учнів, залучених до інклюзивного навчання з метою забезпечення освітньої результативності вказаного процесу [83, с. 38].

Готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання як результат процесу вказаної вище професійної підготовки науковці розглядають як:

1. Складне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання вчителем початкової школи розширеного спектру функцій щодо удосконалення змісту й організації інклюзивної освіти, а також активне застосування спеціальних технологій здійснення ефективної освіти молодшим школярам із особливими освітніми потребами (І. Демченко) [78, с. 38].

2. Комплекс особистісно-професійних характеристик майбутнього вчителя початкової школи, що набувається у процесі формування інклюзивної компетентності шляхом професійної підготовки у закладах вищої освіти та забезпечує ефективне здійснення педагогом сукупності функцій освітньої діяльності в умовах спільного навчання учнів початкової школи з різними освітніми потребами (К. Волкова) [52, с. 14].

Як бачимо, дослідники домінантним поняттям в окресленні цього тлумачення обирають терміни «комплекс» або «особистісне утворення» (щодо особистості вчителя початкової школи) та «здійснення» (щодо навчання учнів).

Логічно узгоджуючи тлумачення понять «підготовка майбутніх

учителів початкової школи до взаємодії з батьками» та «інклюзивне навчання», узагальнене поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» потрактуємо як процес здобуття майбутніми учителями початкової школи у закладах вищої освіти загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, необхідних для здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки з метою досягнення ефективних освітніх результатів на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, нами проаналізовано та уточнено послідовність дефініцій досліджуваної теми: «підготовка», «взаємодія», «інклюзивне навчання», «взаємодія з батьками», «взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання», «підготовка майбутнього вчителя початкової школи», «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками». Кінцевим результатом аналітико-синтетичної характеристики понять досліджуваної проблеми стало тлумачення загального поняття: «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання».

### **Висновки до першого розділу**

У результаті аналізу підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання як педагогічної проблеми схарактеризовано поняттєвий апарат дослідження. Зроблено такі висновки:

1. Сучасні підходи до розкриття проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, схарактеризовані у наукових дослідженнях, довели необхідність систематичного удосконалення їх

грунтовної теоретико-практичної підготовки згідно із напрямками державного та світового реформування освітньої галузі, що дозволило констатувати дослідницькі тенденції, які умовно розподілено на п'ять груп щодо вивчення проблем: *взаємодії між суб'єктами* (професійна підготовка у закладах вищої освіти до педагогічної взаємодії з батьками учнів (О. Буздуган), поведінка студентів у процесі групової взаємодії (А. Лякішева), педагогічна взаємодія у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня (О. Матвієнко), формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи (Т. Цуркан); *культура міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкової школи* (О. Яструб), *взаємодія суспільного і родинного виховання* (О. Алеко), *взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї* (Н. Андрущенко, Н. Дудник), *взаємодія сім'ї, школи та громадськості* (Л. Зінченко), *взаємодії школи і сім'ї* (А. Колишкіна, Д. Ротфорт) та ін.); *роботи з батьками* (соціально орієнтована підготовка майбутнього учителя початкової школи до роботи з батьками (Н. Флегонтова), спеціальна підготовка майбутнього учителя початкової школи у закладах вищої освіти до роботи з батьками (Т. Шанскова) та ін.); *інклюзії* (педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді (О. Ферт), формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції (Л. Перхун), підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії (М. Малік), організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі (Н. Софій), теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку (І. Кузава) та ін.); *інклюзивного навчання* (формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання (О. Чопік), педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання (О. Федоренко) та ін.); *підготовки майбутніх учителів початкової*

*школи до роботи в умовах інклюзивних навчальних закладів* (формування корекційної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання (О. Гноєвська), формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти (К. Волкова), теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (І. Демченко) та ін.). Науковці вказують на спеціальну підготовку майбутніх учителів до організації та провадження інклюзивного навчання, проте не досліджують цілеспрямовано зазначену проблему.

Зарубіжні дослідження (O. Abosi, E. Efthymiou, M. Jahirul, H. Johnson, A. Kington, A. Masud, S. Mukhopadhyay, M. Rouse, U. Sharma) стосуються, передусім, вивчення питання організації інклюзивного навчання, або ж психолого-педагогічної ситуації взаємодії учнів з особливими потребами та їхніх учителів. Попри беззаперечну наукову цінність зарубіжних досліджень варто констатувати, що проблема інклюзивного навчання має свої особливості у кожній країні через різні етнічно-ментальні чинники, нормативно-правове забезпечення та соціально-економічне становище окремо взятої країни. Зважаючи на індивідуальний характер організації інклюзивної освіти у кожній країні, поза увагою зарубіжних науковців виявилися проблеми підготовки майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання та проблеми взаємодії вчителів, зокрема початкової школи, з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Водночас вітчизняні і зарубіжні дослідники виокремлюють основною умовою організації інклюзивного навчання у початковій школі підготовку майбутніх вчителів, проте не деталізують це питання. Загалом побіжно згадано у дослідженнях такий аспект як особливості взаємодії вчителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Цілісного та системного вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання

(батьками учнів обох категорій: дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим розвитком) не було проведено.

2. Проаналізована послідовність дефініцій досліджуваної теми представлена аналітико-синтетичною ієрархією понять: «підготовка» (Н. Бібік, О. Буздуган, К. Волкова, Н. Воропай, О. Гноєвська, Л. Гуцуляк, К. Зорочкіна, Л. Красюк, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Мельник, І. Осадченко, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.), «готовність» (М. Дьяченко, О. Дубасенюк, Л. Кандибович, Л. Лесохіна), «взаємодія» (Н. Дудник, О. Матвієнко, Т. Цуркан), «інклюзивне навчання» (І. Демченко, А. Колупаєва, І. Малишевська, С. Миронова, Ю. Найди, Т. Сак, О. Таранченко та ін.), «взаємодія з батьками» (Н. Бугаєвець, Л. Гуцуляк, Т. Шанскова та ін.), «взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання» (І. Кузава, Л. Перхун, Т. Софій, О. Федоренко, О. Ферт, О. Чопік), «підготовка майбутнього вчителя початкової школи» (О. Біда, О. Буздуган, О. Комар, А. Шульга та ін.), що сприяло розкриттю ключових понять.

«Взаємодію з батьками» розглядаємо як обумовлений, конструктивний зв'язок між педагогами (вчителями початкової школи) та батьками учнів з метою узгодження дій у досягненні ефективних освітніх результатів.

Поняття «інклюзивне навчання» потрактуємо як систему освітніх послуг, гарантованих державою та реалізованих учителями початкової школи на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності молодших школярів з метою їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу.

Під підготовкою майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання розуміємо процес здобуття майбутніми учителями початкової школи у закладах вищої освіти загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, необхідних для здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки з метою досягнення ефективних освітніх результатів на принципах гуманності, толерантності, врахування

психофізичної індивідуальності учнів для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Подальшого дослідження потребує питання діагностики готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Основні наукові положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлені в опублікованих працях автора: [11], [13], [15], [17], [20], [22], [27], [29], [31].

## РОЗДІЛ 2.

### МОНІТОРИНГ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

#### **2.1. Стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

З метою характеристики сучасного стану підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання нами проаналізовано:

1. Чинні навчальні плани, навчальні та робочі програми підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо досліджуваної проблеми, представлені на сайтах закладів вищої освіти педагогічного спрямування (факультетів початкової освіти).

2. Чинні підручники та навчально-методичні посібники для майбутніх учителів початкової школи, у яких відображено проблему підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Загалом, з метою удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти, МОН України рекомендовано ще з 2012–2013 н.р. [129] запровадити у закладах вищої освіти у процесі професійної підготовки педагогічних працівників за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» (*примітка*: станом на 2012–2013 н.р. спеціальність «Соціальна педагогіка» ще функціонувала) навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» на основі одноіменної програми (розробка Інституту спеціальної педагогіки НАПН України) [129]. Цей документ став підставою для розробки відповідних навчальних програм вивчення курсу «Основи інклюзивної

освіти» (у окремих закладах вищої освіти – «Основи інклюзивної педагогіки») для майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти.

Проаналізуємо сутність чинних навчальних / робочих програм вказаної навчальної дисципліни у підготовці майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти педагогічного спрямування.

Так, основним завданням курсу «Основи інклюзивної освіти» (2012) [130] (водночас із формуванням усвідомленого розуміння основних положень інклюзивної освіти, виробленням навичок командної та диференційованої роботи у процесі роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, вироблення потреби удосконалення педагогічної майстерності), А. Колупаєва визначає забезпечення досконалого володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами [130]. Майбутні учителі у площині реалізації інклюзивного навчання, серед інших компетентностей, мають обов'язково набути компетентності використання ефективних стратегій взаємодії «з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з особливими потребами» [130]. Вивченню цього питання виокремлюється тема: «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» (роль сім'ї у інтегруванні дитини з особливими освітніми потребами у освітній простір; членство батьків учнів у навчальних командах та процесі оцінювання освітніх досягнень їхніх дітей; встановлення контактів із працівниками школи; обмін необхідною інформацією; активна участь батьків учнів у шкільних громадах, волонтерстві, адвокатстві, співпраці із громадськими організаціями та соціальними службами). У темі «Індивідуальний навчальний план та його складові» характеризується співпраця з батьками при розробці та виконанні індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами (табл. 2.1):



**Компонент «взаємодія вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання» у стандартній навчальній програмі курсу «Основи інклюзивної освіти» для вчителів початкової школи, розробленій А. Колупаєвою [130]**

Назва теми курсу	Зміст теми навчального курсу
«Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» [130].	«1. Роль сім'ї у процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище» [130]. 2. Батьки – як члени навчальних команд. 3. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. 4. Завдання батьків як членів навчальної команди. 5. Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи. 6. Обмін конструктивною інформацією. 7. Допомога громадських організацій та соціальних служб. 8. Батьки – активні учасники шкільної громади. 9. Волонтерство та адвокатство батьків.
«Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання» [130].	«1. Співпраця фахівців як умова успішності інклюзивного навчання педагогів» [130].
Індивідуальний навчальний план та його складові	1. Співпраця з батьками при розробленні та виконанні індивідуального навчального плану.

Зазначимо, що подана вище навчальна програма курсу «Основи інклюзивного навчання» має стати основоположною для розробки аналогічних програм у закладах вищої освіти України, в яких готують майбутніх учителів початкової школи. Зокрема підкреслює науково-практичну значущість факт 9-ти позицій підтем загальної теми «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» навчального курсу. Проте у ній йдеться про часткову підготовку до взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами, а не цілісної взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками дітей обох категорій: з / без особливих освітніх потреб.

Серед форм та методів підготовки майбутніх учителів до інклюзивного навчання А. Колупаєва радить: лекційні та практично-семінарські заняття (з метою розвитку критичного мислення та рефлексійних умінь); самостійне

вивчення матеріалу; виконання практичних завдань; групові форми роботи; індивідуальні заняття; аналіз практичних ситуацій; аналіз досвіду вчителів-практиків; презентацію доповідей; обговорення тощо [130].

Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності» [40] для майбутніх учителів початкової школи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, розроблена у 2017 р. О. Будник, ґрунтована на реалізації «Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні» [135]. Згідно із цією Концепцією виникла потреба «...присвоєння майбутнім учителям початкової школи додаткової кваліфікації: “Асистент вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі”» [40]. Одним із завдань цього курсу є забезпечення опанування майбутніми вчителями початкової школи методами взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами [139]. Компонент «взаємодія вчителя початкової школи із батьками учнів в умовах інклюзивного навчання» у цій програмі представлений у розгляді трьох тем (додаток А) та набутті окремих знань і вмінь. Передусім, йдеться про знання «Технологій налагодження педагогічної співпраці з батьками учнів із особливими освітніми потребами, шкільним психологом, соціальним педагогом, медичним працівником та іншими» та набуття таких умінь:

1. Застосування ефективних соціально-педагогічних стратегій взаємодії з різнопрофільними фахівцями й батьками учнів з особливими потребами.
2. Налагодження педагогічного співробітництва з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

На нашу думку, позитивним є той факт, що компонент «взаємодія вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання» у навчальній програмі курсу «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності» [139] Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника уточнено необхідністю участі у розробці та затвердженні індивідуальних освітніх програм дітей з

особливими освітніми потребами різних фахівців: лікаря, педагога-дефектолога, психолога та ін. Проте значно обмежено зміст інших тем підготовки майбутніх учителів початкової школи до вказаного виду подальшої професійної діяльності. Приміром, бракує загалом теми «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти».

У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи також викладається навчальна дисципліна «Основи інклюзивної педагогіки», розроблена О. Гордійчук [67]. У рамках вивчення цієї дисципліни запланована тематична лекція-візуалізація «Робота з батьками дітей з особливими потребами» з метою ознайомлення студентів з психопедагогічними проблемами родинного виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами. Завдання вказаної лекції є мотивування майбутніх учителів початкової школи до необхідності педагогізації батьків дітей з особливими освітніми потребами та формування уміння добору оптимальних форм, методів і прийомів взаємодії вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Надалі, на семінарських заняттях, студенти аналізують додатковий, самостійно вивчений матеріал: досвід зарубіжної та вітчизняної науки щодо участі батьків у вихованні дитини з особливими освітніми потребами; психолого-педагогічні проблеми родинного виховання такої категорії дітей (деструктивні типи поведінки батьків: сприйняття батьками хвороби своєї дитини, ролей і міжособистісних взаємин у родині, батьківського виховання дітей вказаної категорії); способи педагогізації батьків дітей та ін. Серед форм та методів підготовки майбутніх учителів початкової школи застосовують: імітаційні, рольові та ділові ігри; тренінги тощо [66].

Таким чином, у рамках вивчення вказаної навчальної дисципліни підготовка майбутніх учителів початкової школи обмежується проблемами родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами. Поза навчальною увагою, вважаємо, залишаються інші важливі аспекти взаємодії вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання,

як от: взаємодія батьків учнів інклюзивного класу загалом; організація взаємодії батьків учнів дітей з особливими освітніми потребами з адміністрацією школи тощо.

У змісті навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» Львівського національного університету імені Івана Франка [189] бракує, на наш погляд, компоненту «взаємодія вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання». Натомість у змісті такої ж дисципліни для майбутніх учителів початкової школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки є тема «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» [186]. Однак теоретичні та практичні засади взаємодії вчителя початкової школи із батьками учнів в умовах інклюзивного навчання не представлені у курсі вивчення вказаної навчальної дисципліни.

У Мукачівському інституті Прикарпатського університету імені Василя Стефаника Н. Лалак, як розробник навчальної програми дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» [149], розширено пропонує майбутнім учителям початкової школи у рамках вивчення цього курсу готуватися до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Зокрема, передбачено, що у результаті вивчення курсу майбутні учителі початкової школи мають набути компетентності в організації співпраці із родинами, у яких виховуються діти з особливими потребами. Подаються ґрунтовні практичні рекомендації удосконалення вказаної компетентності. Так, на практичних заняттях майбутніх учителів початкової школи у контексті підготовки до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання, навчальні завдання орієнтовані на такі, узагальнені нами у результаті аналізу навчальної програми [149], положення:

1. Лише приклад толерантного й доброзичливого ставлення вчителя до інших є прикладом толерантного ставлення батьків учнів до своїх та інших дітей.

2. Батьки дітей з особливими освітніми потребами активніші за батьків

інших дітей, водночас, менш поінформовані. Тому їх необхідно залучати до ретельного складання індивідуального плану освіти їхньої дитини.

3. У закладі загальної середньої освіти мають бути передбаченими різні види спілкування між суб'єктами освітнього процесу, насамперед, між батьками дітей з особливими освітніми потребами, батьками дітей з традиційним розвитком, педагогами та ін.

4. Форма спілкування з батьками дітей з особливими освітніми потребами має бути індивідуальною (письмовою чи усною): за вибором батьків.

5. За умови заперечення родиною підвищеного акцентування на особі дитини з особливими освітніми потребами, вчителі мають виявити толерантність, проте бути переконливими у ситуаціях необхідності такої психолого-педагогічної уваги.

6. Співпраця педагога та батьків учнів з особливими потребами має бути цілковито спрямованою лише на особистість самої дитини. Очевидно, що діти з особливими освітніми потребами можуть не одразу соціалізуватися, тому їхнє приховування образ, розпачу тощо можуть передусім розпізнати батьки учнів та повідомити педагогу з метою подальшого узгодження дій для налагоджування стосунків.

Ефективними формами та методами підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії вчителя початкової школи із батьками учнів в умовах інклюзивного навчання Н. Лалак називає засідання круглого столу, навчально-практичні тренінги, зустрічі із практиками окресленої проблеми [149].

Проте і у цьому закладі вищої освіти підготовка у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання обмежується лише окремими темами курсу «Основи інклюзивної педагогіки».

Одним із завдань вивчення навчальної дисципліни для вчителів початкової школи – «Основи інклюзивної освіти» (Уманський державний

педагогічний університет імені Павла Тичини; розробник – І. Демченко) [184] – також визначено: забезпечення досконалого володіння студентами стратегіями взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає оволодіння уміннями застосування ефективних стратегій взаємодії батьків дітей з особливими освітніми потребами та різнопрофільних фахівців у закладах освіти. Проте такі уміння окреслюються вивченням лише однієї теми: «Педагогічний супровід розвитку особистості в інклюзивному середовищі» (принципи, етапи та методи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами). Констатуємо, що лише у цьому закладі вищої освіти зазначену тему розширено вивченням практичного аспекту: інтерактивних форм взаємодії сім'ї та школи в умовах інклюзивного навчання. Однак, це лише одна тема на 90 годин (3 кредити) вивчення вказаної проблеми.

Таким чином, у закладах вищої освіти у процесі формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами здійснюється на основі вивчення навчальної програми курсу «Основи інклюзивної освіти / педагогіки». Причому вивчення обмежується, переважно, однією темою («Педагогічний супровід розвитку особистості в інклюзивному середовищі») серед 3-х кредитів (90 годин). Ґрунтовна підготовка до взаємодії вчителя початкової школи з батьками учнів (дітей з / без особливих освітніх потреб) в умовах інклюзивного навчання навчальними планами вітчизняних закладів вищої освіти не передбачена, що поглиблює сучасні суперечності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, виокремлені нами раніше у дослідженні.

Водночас підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ускладнена тим, що навіть під час виробничої практики студенти не завжди можуть взаємодіяти із батьками учнів з / без особливих освітніх потреб. Таким чином, потрібен пошук нових форм та методів зазначеного напрямку професійної підготовки майбутніх

учителів початкової школи.

Значущим у площині нашого дослідження є також питання забезпечення навчально-методичного літературою процес підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. З цією метою нами проаналізовані окремі навчально-методичні посібники окресленої тематики.

У навчально-методичному посібнику «Основи інклюзивного навчання» (2012) [130], розробленому за загальною редакцією А. Колупаєвої до відповідної програми навчального курсу для студентів закладів вищої освіти, підготовка педагогів до взаємодії з батьками учнів з особливими освітніми потребами представлена дещо нетотожно із програмою навчального курсу. Так, зазначений матеріал ґрунтовно схарактеризовано однією, розширеною, темою: «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти. Співробітництво – основа роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами» [130].

Навчальний курс О. Таранченко, Ю. Найди «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» та одноіменний навчально-методичний посібник [236] проблему взаємодії вчителя початкової школи із батьками учнів в умовах інклюзивного навчання висвітлює аспектно: матеріал, що нами досліджується, не представлено окремими розділами та параграфами.

У навчально-методичному посібнику Е. Данілавічюте, С Литовченко «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» (2012) [72] досліджувана нами проблема представлена лише параграфом «Професійне співробітництво – невід’ємна складова стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі», у якому загалом окреслюється проблема взаємодії вчителя початкової школи із батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Окремі навчально-методичні посібники безпосередньо присвячені батькам дітей з особливими освітніми потребами, як от: за загальною редакцією А. Колупаєвої (2013) [168]. У ньому надано методичні

рекомендації щодо: забезпечення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами вдома та у школі; взаємодії батьків з учителями та фахівцями тощо.

Розроблений за загальною редакцією А. Колупаєвої спеціальний «Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами» (2010) [131], становить, нашу думку, беззаперечну науково-практичну цінність. У ньому схарактеризовано психолого-педагогічні засади навчання та виховання дітей із психофізичними особливостями (для кожної категорії – окрема інформація): затримкою психічного розвитку; порушенням слуху, зору, розумового та мовленнєвого розвитку; церебральним паралічем; аутизмом та гіперактивністю [131]. Також розроблений аналогічний путівник для педагогів, під назвою: «Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка» (2010) [132] у якості навчально-методичних рекомендацій.

Таким чином, навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти до взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами складають численні матеріали практичного спрямування (методичні рекомендації). Проте вони, зазвичай, орієнтовані на учителів-практиків та лише на батьків дітей з особливими освітніми потребами, а не на викладачів закладів вищої освіти. Тому загалом не вирішують проблем професійної підготовки учителів початкової школи до вказаного напрямку діяльності.

Загалом проблема стану готовності учителів до реалізації інклюзивного навчання неодноразово ставала предметом наукового інтересу науковців. Спираючись на результати досліджень С. Альохіної [4], К. Волкової [52], І. Садової [222], нами узагальнено загалом такі висновки дослідників щодо вказаної проблеми:

1. Стан сучасної підготовки педагогів, зокрема майбутніх учителів початкової школи, до реалізації інклюзивного навчання не задовольняє освітньо-суспільних потреб.



2. Насамперед, майбутні учителі не готові на методологічному та психологічному рівнях до навчання дітей з особливими освітніми потребами.
3. Недостатня забезпеченість навчально-методичними матеріалами (до 30 %).
4. Брак мотивації до виконання вчителями таких обов'язків з причини низької зарплатні та загальної перевантаженості.
5. Брак спеціальних знань – низький рівень теоретико-практичної підготовки до такого виду професійної діяльності.

Головним завданням подолання зазначених проблем І. Садова називає «науково обґрунтовану та скоординовану психологічну та методичну підготовку освітян до впровадження інклюзії» [222].

Отже, аналіз стану підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання дозволив нам зробити такі висновки:

1. У закладах вищої освіти цей процес здійснюється на основі вивчення, переважно, однієї теми («Педагогічний супровід розвитку особистості в інклюзивному середовищі») у змісті навчальної програми курсу «Основи інклюзивної освіти / педагогіки». Проте навіть у змісті вказаної дисципліни йдеться лише про взаємодію з батьками дітей з особливими освітніми потребами, а не цілісно: підготовку до взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб. Ґрунтовна підготовка до вказаного напрямку взаємодії не передбачена, що поглиблює сучасні суперечності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

2. Навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання загалом орієнтовані на учителів-практиків та лише на батьків дітей з особливими освітніми потребами, тому не вирішують проблем професійної підготовки студентів до вказаного напрямку діяльності.

3. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ускладнена тим, що навіть у процесі виробничої практики студентам не завжди вдається взаємодіяти із батьками учнів з/без особливих освітніх потреб (батьки не завжди приходять до закладів освіти, у яких навчаються їхні діти). Таким чином, потрібен пошук нових форм та методів зазначеного напрямку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

4. Для подолання суперечностей підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання необхідно розробити діагностичну методику визначення рівня готовності студентів до вказаного виду діяльності та виокремити педагогічні умови ефективності їхньої підготовки у педагогічних закладах вищої освіти до реалізації зазначеного процесу.

## **2.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Перед системою вищої педагогічної освіти нині стоїть завдання підготовки вчителів початкової школи, здатних швидко адаптуватися до мінливих освітніх вимог; орієнтованих на компетентне розв'язання професійних завдань; здатних здійснювати в рамках своєї професійної діяльності саморегуляцію і саморозвиток; виявляти позитивну мотивацію до педагогічної діяльності. Тому актуалізується дослідження поняття «готовність студентів педагогічних закладів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності».

Готовність фахівця, насамперед, стан мобілізації всіх психофізіологічних систем особистості, що забезпечують ефективне виконання певних дій [198]; сукупність професійно обумовлених вимог до особистості [83]. Нині кількість наукових досліджень, пов'язаних з питанням «готовність»,

особливо щодо готовності вчителів початкової школи до професійної діяльності, значно зростає, що пояснюється, передусім, імплементацією Концепції «Нова українська школа» [174].

Метою цього етапу нашого дослідження є окреслення діагностичного інструментарію визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Теоретичними засадами визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання є обґрунтовані положення сутності аналізованого питання, сформульовані у першому розділі дослідження.

Зазначимо, що рівень такої готовності ототожнюємо з рівнем їхньої компетентності (готовності та здатності, що складаються з ціннісних установок, знань, умінь, навичок та досвіду їх застосування) цього напрямку діяльності, а критерії та показники – компетенціями (вимогами вказаної готовності та здатності). До теоретичного обґрунтування понять «компетентність» та «компетенція» не будемо вдаватися, зважаючи на численні ґрунтовні дослідження вказаного питання. Отож, ґрунтуючись на результатах науковців досліджень проблем фахової компетентності майбутніх учителів (Н. Бібік [32], Ю. Бойчук [37], О. Бородіна [37], Н. Воропай [53], Ю. Вторнікова [229], Т. Гладун [57], І. Глазкова [58], О. Гноєвська [59], В. Гриньова [68], І. Єрмакова [99], Н. Кошарна [137], О. Микитюк [37], Г. Несен [99], О. Нікулочкіна [173], Т. П'ятакова [213], А. Семенова [225], С. Скворцова [229], Н. Софій [233], Л. Сохонь [99] та ін.), результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання будемо розглядати набуття ними компетентності, тобто готовності / здатності продуктивно здійснювати педагогічний процес в умовах початкової школи закладу загальної середньої освіти з дітьми з / без особливих освітніх потреб шляхом доцільної взаємодії з їхніми батьками.

Головна особливість вияву готовності у закладах вищої освіти

майбутнього вчителя початкової школи до виконання професійних обов'язків – інтеграційний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності і наступності їх функціонування, тобто професійна готовність має ознаки психологічної єдності, цілісності особистості професіонала, що сприяють її продуктивній діяльності [53].

Готовність, з точки зору класичних досліджень [23; 83; 222], до діяльності має три модальності: короткочасну (мобілізація для розв'язання завдання, що виникло), загальну довгострокову (стійка потреба в діяльності), спеціальну довгострокову (готовність до певного виду діяльності, як результат освіти і соціальної зрілості особистості). Практичну готовність майбутнього вчителя початкової школи слід розглядати як стан цілісності особистості студента, що включає усвідомлені і неусвідомлені установки, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутньої необхідності досягнення певного результату професії [83]. Отже, професійна готовність, як компонент структури особистості майбутнього вчителя початкової школи, характеризує його суб'єктне ставлення до педагогічної діяльності; його здатність успішно здійснювати освітній процес у початковій школі та виявляється у певних компетентностях, а також особистісних характеристиках.

Готовність до педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи Л. Коваль розглядає, виходячи з таких складників, що забезпечували б успіх конструктивної, організаторської, комунікативної, гностичної діяльності вчителя, використання ним педагогічної техніки. Професійна готовність майбутнього вчителя початкової школи є суттєвою передумовою цілеспрямованості і ефективності діяльності. Високий рівень її сформованості допомагає молодому спеціалісту високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до педагогічних ситуацій [121]. Професійна готовність виступає також як констатування ефективності

діяльності закладів вищої освіти. Вона синтезує соціальну, психологічну, педагогічну, загальнонаукову, морально-етичну, методичну і фізичну готовність майбутнього вчителя початкової школи. Готовність як якість і стан обумовлюється стійкими мотивами і психічними особливостями майбутнього вчителя початкової школи; розглядається як інтегральний прояв низки властивостей особистості зі спрямованістю на педагогічну діяльність, що виражається в наявності у випускника професійної компетентності [121, с. 28].

Важливим для нашого дослідження є загальний аналіз компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи. Аналіз наукових джерел дозволив нам характеризувати такі особливості цього особистісного утворення:

1. Стрижнем професійної готовності є позитивне ставлення майбутнього вчителя початкової школи до професії, наявність професійно значущих якостей особистості, стійкі мотиви педагогічної діяльності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь і певний досвід їх застосування на практиці [39].

2. Методологічні підходи до визначення готовності майбутнього вчителя початкової школи умовно поділяють на особистісний (прояв індивідуально-особистісних якостей, що формуються в результаті підготовки до педагогічного виду діяльності), функціональний (стан психіки – установка, при якій активізуються такі функції, як уміння мобілізувати психічні і фізичні ресурси) та особистісно-діяльнісний – інтегрований (прояв індивідуальних, особистісних особливостей у їх цілісності, що забезпечує особистості успішність професійної діяльності) підходи [71].

3. Розвиток системи інклюзивної освіти дозволяє дати дітям з особливими освітніми потребами можливість навчання на рівні зі своїми однолітками. Вони зможуть отримувати необхідні знання не тільки з основних дисциплін, а й вивчати додаткові предмети шкільної програми спільно з іншими дітьми. У зв'язку з цим, виникає необхідність формувати

готовність майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти [77].

Враховуючи вказане та тлумачення ключових понять нашого дослідження, готовність майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання характеризуємо як результат підготовки у закладах вищої освіти, здатність виявити загальні і професійні компетентності, необхідні для здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів на засадах партнерської педагогіки з метою досягнення ефективних освітніх результатів на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів з / без особливих освітніх потреб для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу.

Насамперед, з'ясуємо традиційні погляди науковців на компоненти, критерії, показники та рівні досліджуваного явища.

У «Енциклопедії освіти» схарактеризовано такі компоненти готовності майбутнього працівника до професійної діяльності: мотиваційний (спонукальні якості: мотиви пізнання, самореалізації тощо) [197, с. 138]; соціально-психологічний (комунікативна сфера особистості); знаннєвий [197, с. 138]; операційний (набір способів дій, знань, умінь та навичок, набуття можливого досвіду) [с. 137].

На основі аналізу сучасних наукових досліджень кола досліджуваної проблеми (К. Волкова [52], О. Гноєвська [59], І. Кузава [143], О. Матвієнко [164] та ін.) – готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання – нами систематизовано у таблицю 2.2 запропоновані авторами компоненти та критерії досліджуваної професійної якості.

Зазначимо, що, традиційно, виокремлюють три основних компонента готовності майбутнього працівника до професійно діяльності: мотиваційний, знаннєвий та операційний.

**Узагальнення запропонованих у сучасних дослідженнях компонентів  
та критеріїв готовності до професійної діяльності майбутніх учителів  
початкової школи**

<b>Автор</b>	<b>Компоненти готовності</b>	<b>Критерії готовності</b>
О. Матвієнко [с. 26]	Ціннісно-мотиваційний	Сформованість мотивації на забезпечення педагогічної взаємодії, розвиненість гуманістичної спрямованості.
	Змістово-процесуальний	Сформованість педагогічної компетентності, розвиненість професійно-педагогічної свідомості та мислення.
	Дієво-операційний	Інтегративні вміння, набуті у процесі теоретичної та практичної підготовки під час опанування змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін, самостійної діяльності у період педагогічних практик.
К. Волкова [52, 7]	Мотиваційний	Особистісно-ціннісна вмотивованість до інклюзивного навчання; об'єктивне й толерантне ставлення до учнів з різним освітніми потребами.
	Когнітивний	Психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання в галузі інклюзивної освіти.
	Діяльнісний	Володіння методикою інклюзивного навчання.
	Рефлексивний	Сформована потреба у рефлексії; наявність прагнень до професійного саморозвитку.
О. Гноєвська [59, с. 8]	Мотиваційний	Усвідомлення цінності та значущості інноваційних технологій освіти та інтересу до їх застосування в умовах інклюзивного навчання.
	Когнітивний	Обсяг та повнота основ теоретико-методичних знань з проблем інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.
	Рефлексивний	Оцінка власних дій, здійснення контролю над своїм професійним розвитком; здатність самореалізуватися, саморозвиватися щодо реалізації інклюзивної освіти.
	Операційний	«Володіння основними способами організації навчального процесу на засадах диференціально-діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань, раціональне застосування їх у процесі спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями для вдосконалення корекційно-педагогічної діяльності» [59, с. 8]
І. Кузава [144, с. 14]	Мотиваційно-особистісний	Особистісно-позиційне ставлення суб'єктів інклюзивної освіти до спільної взаємодії, потреба у застосуванні набутих знань та практичного досвіду спільної діяльності.
	Когнітивно-змістовий	Ступінь усвідомленого розуміння об'єктами і суб'єктами важливості інклюзивного навчання. Здатність адекватно мислити на основі системи знань і досвіду спільної діяльності, передусім, знань особливостей і закономірностей психофізичного розвитку дітей.
	Діяльнісно-поведінковий	Потреба суб'єктів інклюзивної освіти щодо вдосконалення умінь і навичок реалізувати набуті знання та практичний досвід в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз даних таблиці 2.2 дозволяє констатувати, що запропоновані у сучасних дослідженнях компоненти та критерії професійної готовності майбутніх учителів початкової школи стосуються або готовності вказаних фахівців до реалізації основних засад інклюзивного навчання, або ж до взаємодії з батьками учнів. Узагальнених критеріїв досліджуваного нами явища не запропоновано.

Не завжди у дослідженнях докладно характеризуються показники досліджуваних явищ, тому вони представлені окремими описами, приміром, як діагностика:

1. Ціннісно-мотиваційного компоненту – «світоглядні установки, ціннісні орієнтації, педагогічні цінності» (І. Матвієнко) [164, с. 26];

2. Сукупності компонентів: позитивне ставлення суб'єктів інклюзивної освіти до ефективної взаємодії; наявність загальних, спеціальних знань та досвіду спільної діяльності; потреба у практичному застосуванні знань; соціальна комунікативність; емпатія, толерантність тощо (І. Кузава) [144, с. 14].

У контексті дослідження проблем професійної взаємодії учителів з батьками учнів науковці (О. Буздуган [41, с. 71], А. Шульга [257, с. 262] та ін.) виокремлюють такі компоненти:

- стійку потребу в спілкуванні цього напрямку роботи;
- позитивну гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності;
- систему науково-теоретичних знань, зокрема – спеціальних (теорії спілкування; основ сімейної педагогіки);
- оволодіння практичним досвідом роботи (оптимальну техніку спілкування);
- здатність рефлексувати процес такого спілкування (оцінити результат через призму досягнення мети).

У наукових дослідженнях Н. Бугаєць [39], Н. Немова [172] та ін. схарактеризовано готовність майбутніх учителів початкової школи до



реалізації певних функцій у взаємодії з батьками. На основі результатів цих досліджень та емпіричного матеріалу нами визначено, що у процесі професійної підготовки майбутні учителі початкової школи щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання мають набути готовності / здатності реалізовувати такі функції:

- розвивальну (розробляти спільно з батьками стратегії та сприяти розвитку індивідуальних здібностей дітей з / без особливих освітніх потреб);

- навчальну (узгоджено із батьками використовувати відповідні форми, методи, прийоми та засоби навчання молодших школярів в умовах інклюзивного навчання);

- виховну (узгоджено із батьками використовувати форми, методи, прийоми та засоби виховання для корекції поведінки молодших школярів в умовах інклюзивного навчання);

- мобілізаційну (мобільно співпрацювати з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб для швидкого усунення нагальних проблем у навчанні, розвитку та вихованні молодших школярів в умовах інклюзивного навчання);

- організаторську (організувати спільну діяльність з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання);

- комунікативну (відкритості спілкування шляхом встановлення довірливих стосунків; співучасті / емпатійності – готовності прийти на допомогу родині дитини; взаємоповаги шляхом дотримання відповідного культури спілкування з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання);

- прогностичну (передбачати ймовірний варіант розвитку подій та індивідуального розвитку дітей з / без особливих освітніх потреб з метою пропедевтичного планування узгоджених дій з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; діяти «наперед», забезпечуючи у ситуації стосунків з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб конфліктних та інших

ситуацій в умовах інклюзивного навчання);

- контрольну (здійснювати контроль та оцінку конкретного етапу взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання);

- захисну (створювати для сімей дітей з / без особливих освітніх потреб безпечне освітнє та комунікативне середовище у процесі взаємодії з іншими учасниками освітнього інклюзивного процесу);

- корекційну (соціально-терапевтичну – сприяти виправленню різнотипових помилок у взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання для досягнення успішного освітнього результату учнів).

На нашу думку, кожна із виокремлених функцій має трансформуватися у відповідну компетентність майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Теоретично-практичну цінність у контексті нашого дослідження становить характеристика критеріальної бази дослідження, здійсненого І. Демченко [78, с. 22]. Дослідниця ґрунтовно і докладно описала діагностичний інструментарій експериментального визначення професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання.

Безумовно, І. Демченко не лише науково-оригінально сформульовані компоненти професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання, а й логічно: традиційний мотиваційно-ціннісний компонент замінений на поняття «місіонерський», адже працювати в умовах інклюзивного навчання – вибір не просто професії, а місії особливої діяльності. Однак зазначений діагностичний інструментарій не стосується поняття «взаємодія з батьками».

З метою візуальної презентації, ці характеристики уміщені нами у таблицю 2.3.

**Діагностика готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти**

(за І. Демченко [78, с. 22])

<b>Компоненти готовності</b>	<b>Критерії готовності</b>	<b>Показники готовності</b>
<b>Місіонерський</b>	фахово-ідентифікаційний	доцільність вибору інклюзивно-педагогічної спеціальності, ототожнення себе із взірцем фахівця з інклюзивного навчання, самовідданість служінню ідеалам інклюзивної освіти.
	мотиваційно-ціннісний	стійкість мотивації до діяльності в умовах інклюзивного навчання, істинність професійної спрямованості на інклюзивну освіту, прийняття цінностей інклюзивної освіти.
	морально-особистісний	альтруїзм толерантності у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти, гуманізм ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, відповідальність за результати діяльності в умовах інклюзивної освіти.
<b>Компетентнісний</b>	перцептивно-інтелектуальний	чіткість усвідомлення вчителем початкової школи себе суб'єктом інклюзивної освіти, адекватність його сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього навчання, глибина розуміння змісту й реалій інклюзивного навчання.
	інформаційно-когнітивний	обізнаність учителя початкової школи із фаховою та інклюзивно-освітньою термінологією, системність його знань із методології інклюзивної педагогіки, інформаційної мобільності в галузі інклюзивної освіти
	змістово-процесуальний	продуктивність інклюзивно-освітніх умінь, здатність забезпечити технологічність інклюзивного навчання та гуманність, правильність способів розв'язання ситуацій.
<b>Саморегулятивний</b>	копінг-стратегічний	адаптивність поведінки, реактивність на стресові ситуації, рішучість у здоланні труднощів в інклюзивно-освітній діяльності
	рефлексивно-оцінний	контрольованість дій, адекватність оцінки бажаного й дійсного, самокоригованість недоліків і помилок в інклюзивному навчанні
	результативно-прогностичний	передбачуваність траєкторії інклюзивної самоосвіти, творча самореалізація в інклюзивному навчанні, перспективність професійного саморозвитку у сфері інклюзивного навчання

На думку багатьох науковців [110; 139], щодо поняття «взаємодія з батьками» та «діти з особливими освітніми потребами», то йдеться про

класично сформульовані педагогічні здібності [110], що сприятимуть миттєвості правильної педагогічної реакції майбутнього вчителя початкової школи.

Здібності реалізуються в уміннях, визначаючи швидкість і мобільність оволодіння ними [110]. Зрозуміло, педагогічні вміння мають не тільки репродуктивний, але і творчий характер як елемент педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Поза сумнівом: любов до дітей, зокрема до учнів з особливими освітніми потребами, – пріоритетна якість особистості майбутнього вчителя початкової школи. Учні з особливими освітніми потребами точно відчують ставлення вчителя до них, розуміння і прийняття їхніх особливостей у розвитку, труднощів у навчанні. Високий гуманістичний характер діяльності майбутнього вчителя початкової школи з учнями з особливими освітніми потребами вимагає взаємозв'язку і взаємопроникнення загальнолюдських і професійних цінностей: співчуття, доброзичливість тощо.

Очевидно, що батьки дітей, насамперед, з особливими освітніми потребами, будуть взаємодіяти (йти на контакт) з учителем початкової школи лише у випадку впевненості у почутті любові вчителя до їхніх дітей. Отже, стиль взаємодії майбутніх учителів початкової школи з учнями з / без особливих освітніх потреб є для їхніх батьків ключовим критерієм продуктивності взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Ураховуючи результати наукових досліджень (О. Буздуган [42], К. Волкова [52], О. Гноєвська [59], І. Кузава [102], О. Матвієнко [164], Н. Немова [172], А. Шульга [257] та ін.), нормативні документи професійної підготовки у закладах вищої освіти [103], зокрема Стандарт вищої освіти України спеціальності 013 «Початкова освіта» [108], та виокремлені нами раніше професійні функції вчителів початкової школи у контексті їхньої підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, нами визначено, що необхідно особливу увагу звернути на конкретизацію формування розширених спеціальних (фахових) компетентностей як

здатностей та готовності:

1. Психологічної – сприйняття, розуміння особистісних аспектів батьків учнів з/без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання, проникливе відчуття найменших змін у дітей з/без особливих освітніх потреб та тактовне донесення цієї інформації до батьків учнів, які надто чутливо сприймають будь-яку інформацію щодо своїх дітей; витримка, самовладання та саморегуляція емоційної сфери та поведінки, володіння собою у будь-якій непередбачуваній ситуації, керування своїми почуттями, не втрачаючи контролю над своєю поведінкою, оскільки взаємодія з батьками дітей з/без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання може супроводжуватися надмірно емоційними ситуаціями та конфліктами; швидкість педагогічного мислення, зокрема – мобільність розв'язання педагогічних ситуацій, передусім, пов'язаних із наданням будь-якого виду допомоги батькам та учням з/без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.

2. Професійно-комунікативної – налагодження контакту з батьками учнів з/без особливих освітніх потреб на засадах взаємодовіри, толерантності, поваги, гуманізму у площині спілкування в умовах інклюзивного навчання: «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з/без особливих освітніх потреб»; формування педагогічно доцільної позиції до батьків учнів з/без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання, що визначає стиль і тон взаємодії з урахуванням індивідуальних, типологічних, психофізіологічних особливостей батьків та дітей з/без особливих освітніх потреб; уміле висловлювання та обґрунтування своєї точки зору, переконування, виразна інтонація, вміле використання пауз у розмові з батьками дітей з/без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання тощо.

3. Педагогічної:

– прогностично-корекційної – передбачення з достатнім ступенем вірогідності успіхів, невдач, труднощів учнів з/без особливих освітніх

потреб, окреслення для батьків можливих шляхів корекційно-розвивальних заходів з ними; тактовне донесення до батьків дітей з / без особливих освітніх потреб своїх передбачень (педагогічна уява); конструювання заходів співпраці з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; конструювання спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) та учнями структури уроків, виховних заходів та дозвілля молодших школярів, добираючи ефективні форми, методи, прийоми та засоби роботи в умовах інклюзивного навчання (наочні посібники та обладнання); застосування інноваційних педагогічних технологій інклюзивного навчання; моделювання спільно з батьками системи інклюзивного навчання, індивідуальної траєкторії (стратегії та тактики) розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; побудови стилю стосунків у дитячому колективі в умовах інклюзивного навчання у контексті «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб»; визначення ціннісних цілей та завдань освітнього інклюзивного процесу; розробка спільно з батьками проектів уроків та виховних заходів, наочних посібників та обладнання в умовах інклюзивного навчання;

– виховної – використання узгоджено з батьками форм, методів, прийомів та засобів виховання для корекції поведінки молодших школярів з / без особливих освітніх потреб; заохочення батьків до співпраці; вияв та схвалення успіхів і досягнень учнів з / без особливих освітніх потреб, спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси), в умовах інклюзивного навчання шляхом заохочення, вербальних оцінок, формування учнівських рефлексійних умінь, преміювання, нагород, змагань тощо; застосування інноваційних педагогічних технологій інклюзивного виховання; моделювання спільно з батьками системи інклюзивного виховання, індивідуальної виховної траєкторії (стратегії та тактики) формування особистісних якостей учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; продуктивна організація спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси)

учнів з / без особливих освітніх потреб на виконання виховних завдань інклюзивного навчання;

– здоров'язбережувальної – обґрунтоване, узгоджене із батьками, чергування праці та відпочинку учнів з / без особливих освітніх потреб; навчання батьків оптимально поєднувати різні види навчальних та виховних завдань вдома та у закладах інклюзивного навчання, відповідно до психофізіологічних особливостей та віку учнів з / без особливих освітніх потреб; демонстрування батькам учнів власним прикладом процесів саморегуляції як засобів збереження психічного здоров'я у будь-яких ситуаціях;

– організаційної – керування різними формами роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб: індивідуальною, парною, груповою, колективною та фронтальною; формування об'єктивних психолого-педагогічних вимог, досягнення дотримання цих вимог (спокійно, без натиску, примусу тощо) у взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (сугестивні здібності); організація свого часу та доцільний розподіл часу на уроках та виховних заходах в умовах інклюзивного навчання; згуртовування дитячого та батьківського колективу в умовах інклюзивного навчання;

– контрольної-оцінювальної – забезпечення контролю та корекції роботи батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; дотримання принципів об'єктивного оцінювання освітніх досягнень молодших школярів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання на основі критеріїв та норм оцінювання, щоб не спричинювати виникнення конфліктних ситуацій із учнями та їхніми батьками; здійснення спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) моніторингу індивідуального розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб згідно із очікуваною траєкторією розвитку; можливість оцінити свої дії шляхом мобільного аналізу миттєвих реакцій батьків дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.

4. Предметної та методичної – ґрунтовне володіння матеріалом навчального предмета на засадах встановлення міжпредметних зв'язків інклюзивного навчання за умови постійної самоосвіти з метою надання необхідної методичної допомоги та подальшого формування пізнавального інтересу у батьків дітей з/без особливих освітніх потреб; здатність передавати інформацію батькам учнів з/без особливих освітніх потреб, тобто пояснювати, інструктувати, розповідати в умовах інклюзивного навчання; пояснення змісту завдання та інструктаж учнів з/без особливих освітніх потреб та їхніх батьків щодо його виконання на уроці чи у процесі самостійної домашньої роботи; оптимально-продуктивне використання засобів інклюзивного навчання; продуктивна організація спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) учнів з/без особливих освітніх потреб на виконання освітніх завдань інклюзивного навчання, передусім, їхньої пізнавальної діяльності та самостійної роботи; добір (шляхом пошуку та отримання інформації з різних джерел та у різний спосіб), залучаючи батьків, інформації для реалізації освітніх завдань інклюзивного навчання;

Окрім вказаних спеціальних (фахових) компетентностей, вважаємо, студентам мають бути притаманні такі особистісні якості: тактовність, емпатійність, мобільність, упевненість у собі; самодисципліна, харизматичність тощо (рис. 2.1).

Отже, готовність майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання передбачає вияв ними спеціальних (фахових) компетентностей, конкретизованих для продуктивної взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, процес підготовки у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, насамперед – створення умов для формування особистості студента, що вирізняється щирістю, тактом, енергічністю, компетентністю, упевненістю, життєрадісністю, оптимізмом, доброзичливістю тощо.





**Рис. 2.1. Спеціальні (фахові) компетентності, конкретизовані для продуктивної взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Вміле поєднання поваги до особистості учня, передусім, з особливими освітніми потребами, з розумною вимогливістю до нього, підвищує активність дітей, їхню самостійність, зацікавленість при набутті знань, оволодіння вміннями. Саме у спілкуванні учнів з особливими освітніми потребами з майбутнім учителем початкової школи відбувається його самопізнання, пізнання навколишнього світу. Спілкування дитини з майбутнім учителем початкової школи допомагає йому зрозуміти сенс того, що він робить, подолати труднощі, що виникають в освітньому процесі в умовах інклюзивного навчання тощо. На наш погляд, якщо у процесі виробничої практики майбутнім учителям початкової школи вдасться виробити у собі такі уміння, налагодити, в умовах інклюзивного навчання

продуктивну взаємодію з учнями з особливими освітніми потребами – це буде прикладом для учнів з типовим розвитком та спонукає у батьків дітей з / без особливих освітніх потреб вияв довіри та поваги до майбутнього учителя початкової школи, що становитиме підґрунтя їхньої конструктивної взаємодії.

Раніше у дослідженні ми наголошували, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ускладнена специфічністю такого процесу: саме цей напрям їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти потребує постійного практичного вправління, проте навіть за умови виробничої практики, студентам не завжди навіть вдається поспілкуватися, не те, щоби постійно взаємодіяти із батьками учнів з / без особливих освітніх потреб. Нині інклюзивна освіта успішно реалізується і у закладах вищої освіти. Зважаючи на цей факт, у підготовці майбутніх учителів початкової школи викладачі закладів вищої освіти, вважаємо, мають бути взірцями продуктивної організації взаємодії зі студентами з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (передусім, кураторська робота).

Кожна із конкретизованих спеціальних (фахових) компетентностей майбутніх учителів початкової школи щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання узгоджується із визначеними нами раніше функціями такого напрямку професійної готовності студентів. Водночас окремі функції реалізуються виявом кількох компетентностей. Так, захисна, мобільна функції майбутніх учителів початкової школи щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання реалізуються виявом психологічної та педагогічної компетентності студентів тощо.

Педагогічна діяльність на засадах компетентнісного підходу – це сукупність послідовних дій, частина з яких може бути автоматизована, заснована на теоретичних знаннях, спрямованих на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості майбутніх учителів початкової школи. Таке розуміння сутності педагогічних умінь підкреслює провідну роль

теоретичних знань у формуванні практичної готовності майбутніх учителів початкової школи, єдність теоретичної і практичної підготовки, багаторівневий характер педагогічних умінь і можливість їх удосконалення шляхом автоматизації окремих дій з метою досягнення ефективних освітніх результатів на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів з особливими освітніми потребами шляхом взаємодії з їхніми батьками.

На основі аналізу вказаних вище наукових джерел нами виокремлено компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Вважаємо, що виокремлені нами компетентності мають бути наскрізно трансформованими у виокремлені три компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.

Перший компонент готовності до взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання – мотиваційно-ціннісний, визначаємо як сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема до взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки з метою досягнення ефективних освітніх результатів на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього інклюзивного процесу; спрямованість до здійснення ефективного процесу навчання на засадах співпраці з батьками учнів; визнання кожного з батьків суб'єктом освітньої діяльності; формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття учнів з / без особливих освітніх потреб та аналогічне налаштування батьків учнів; ініціатива, відповідальність у доборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Сформованість ціннісно-мотиваційного компонента

готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації досліджуваного виду взаємодії сприяє уточненню цілепокладання і проектування його діяльності спільно з батьками (або з урахуванням їхніх побажань), визначає пріоритети педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу.

Наступний компонент готовності до взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання – когнітивний, що є системою знань про проблеми учнів з / без особливих освітніх потреб та взаємодії з їхніми батьками; особливості психічного та фізичного розвитку молодших школярів та особливості побудови інклюзивного навчання спільно з батьками (або з урахуванням їхніх побажань); особливості здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки; особливості психічного та фізичного розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб та особливості побудови освітнього інклюзивного процесу у взаємодії з батьками учнів.

Цей компонент готовності охоплює спеціальні (фахові) компетентності, конкретизується у знанневому аспекті уточнених нами компетентностей, необхідних для здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб; характеризується професійно-прикладними знаннями майбутніх учителів початкової школи щодо попередження кризових, конфліктних та екстремальних ситуацій, формування сприятливого психологічного клімату взаємодії суб'єктів освітнього процесу у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів».

Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання складається зі способів та прийомів вияву професійної компетентності (психологічної, комунікативної, прогностично-корекційної, дидактичної, виховної, здоров'язберезувальної, організаційної, контрольної-оцінювальної) у роботі з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб та взаємодії у

контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів» в умовах інклюзивного навчання; творчої активності і особистісних особливостей педагога, що дозволяють йому самореалізуватися, саморозвивати творчий потенціал.

Таким чином, структура готовності до взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання повинна охоплювати три основних компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Останній компонент – операційно-діяльнісний – складає найбільший перелік елементів, оскільки підтверджує потреби (мотиваційно-ціннісний компонент) та дієвість знань (когнітивний компонент). Схарактеризуємо цей компонент через професійні уміння майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Надалі у таблицях пропонуємо здійснене нами переформулювання та розподіл професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання згідно із компонентами професійної готовності до зазначеного виду діяльності. Характеристика кожного компоненту буде здійснена через відповідні критерії, показники та методику їх визначення (табл. 2.4–2.6).

Так, перший компонент – мотиваційно-ціннісний – готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання характеризується такими основними критеріями: стимульованість, толерантність та ініціативність, та показниками: усвідомлення, ставлення, потреба, прагнення, спрямованість, визнання, інтереси тощо.

Критеріями визначення рівня сформованості когнітивного компоненту готовності / здатності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання нами визначено знаннево-базовий та знаннево-спеціальний критерії.

**Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента готовності  
майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах  
інклюзивного навчання**

<b>Критерії та показники мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання</b>		<b>Методика діагностування рівня сформованості</b>
<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	
<b>Стимульованість</b>	<p>1. Усвідомлення необхідності роботи в умовах інклюзивного навчання, зокрема взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки.</p> <p>2. Спрямованість до здійснення ефективного процесу інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах взаємодії з їхніми батьками.</p> <p>3. Заохочення батьків до співпраці.</p> <p>4. Схвалення успіхів і досягнень батьків та учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання шляхом заохочення, вербальних оцінок, формування учнівських рефлексійних умінь, преміювання, нагород, змагань тощо.</p>	<p>Спостереження (пряме та опосередковане), анкетування, тестування, опитування, інтерв'ювання; методи математичної статистики для підрахунку результатів.</p>
<b>Толерантність</b>	<p>5. Ставлення до взаємодії з батьками учнів у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів» на принципах гуманності, толерантності з метою досягнення ефективних освітніх результатів.</p> <p>6. Визнання кожного з батьків учнів з / без особливих освітніх потреб суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття учнів з особливими освітніми потребами та аналогічне налаштування батьків учнів.</p> <p>7. Прагнення максимально врахувати побажання батьків щодо психофізичної індивідуальності учнів для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього інклюзивного процесу.</p>	<p>Спостереження (пряме та опосередковане), анкетування, тестування, опитування, інтерв'ювання; методи математичної статистики для підрахунку результатів.</p>
<b>«Ініціативність»</b>	<p>8. Інтерес та потреба майбутніх учителів початкової школи до здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивного навчання.</p> <p>9. Ініціатива, відповідальність у доборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.</p> <p>10. Прагнення встановити продуктивну взаємодію з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки.</p>	<p>математичної статистики для підрахунку результатів.</p>

**Характеристика когнітивного компонента готовності майбутніх  
учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах  
інклюзивного навчання**

<b>Критерії та показники когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання</b>		<b>Методика діагностування рівня сформованості</b>
<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	
<b>Знаннєво-базовий</b>	<p>– знання матеріалу навчальних предметів на засадах встановлення міжпредметних зв'язків інклюзивного навчання за умови постійної самоосвіти з метою надання необхідної методичної допомоги та подальшого формування пізнавального інтересу у батьків дітей з / без особливих освітніх потреб.</p>	<p>Письмові контрольні роботи; усне опитування; тести; експертне оцінювання викладачів, батьків учнів інклюзивних класів та вчителів-керівників виробничої практики; методи математичної статистики для підрахунку результатів.</p>
<b>Знаннєво-спеціальний</b>	<p>– знання сутності проблем учнів з особливими освітніми потребами та взаємодії з їхніми батьками; – знання сутності взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; – знання особливостей психічного та фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами та особливості побудови інклюзивного освітнього процесу з спільно з батьками (або з урахуванням їхніх побажань) учнів з / без особливих освітніх потреб; – знання особливостей здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивної навчання; – знання сутності попередження кризових, конфліктних та екстремальних ситуацій, формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів освітнього процесу у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів».</p>	<p>Письмові контрольні роботи; усне опитування; тести; експертне оцінювання викладачів, батьків учнів інклюзивних класів та вчителів-керівників виробничої практики; методи математичної статистики для підрахунку результатів.</p>

*Примітка:* деталізація показників когнітивного компонента (критерії: знаннєво-базовий та знаннєво-спеціальний) докладно схарактеризована нами у попередньому підрозділі дослідження, зокрема у табл. 2.1 та додатку Б.

**Характеристика операційно-діяльнісного компоненту готовності  
майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах  
інклюзивного навчання**

<b>Критерії та показники операційно-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання</b>		<b>Методика діагностування рівня сформованості</b>
<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	
<b>Комунікативно-організаційний</b>	<p>– уміння налагоджувати контакт з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах взаємодовіри, толерантності, поваги, гуманізму у площині спілкування в умовах інклюзивного навчання: «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб»;</p> <p>– уміння висловлювати та обґрунтовувати свою точку зору, об'єктивні психолого-педагогічні вимоги, переконувати тощо у розмові з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання тощо.</p>	<p>Результати виконання практичних завдань у рамках навчальних дисциплін; виконання ІНДЗ та навчальних проєктів; результати проходження виробничої практики; тестування, опитування та. анкетування батьків учнів з особливими освітніми потребами у інклюзивних класах.</p>
<b>Прогностично-корекційний</b>	<p>– уміння конструювати та організовувати заходи співпраці (уроки, виховні заходи, дозвілля) з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння моделювати, реалізувати та коректувати спільно з батьками системи інклюзивного навчання, індивідуальної траєкторії розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння мобільно розв'язувати педагогічні ситуації, пов'язані з наданням будь-якого виду допомоги батькам та учням з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння планувати, організовувати та коректувати різні форми роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб: індивідуальну, парну, групову, колективну та фронтальну;</p> <p>– уміння використовувати узгоджено з батьками форми, методи, прийоми та засоби навчання та виховання для корекції знань та поведінки молодших школярів.</p>	<p>Результати виконання практичних завдань у рамках навчальних дисциплін; виконання ІНДЗ та навчальних проєктів; результати проходження виробничої практики; тестування, опитування та. анкетування батьків учнів з особливими освітніми потребами у інклюзивних класах, де майбутні учителі початкової школи проходили практику; методи математичної статистики для підрахунку результатів.</p>



Навчально-виховний	<p>– уміння добирати та передавати інформацію батькам учнів з / без особливих освітніх потреб, тобто пояснювати, інструктувати, розповідати в умовах інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння оптимально-продуктивно використовувати форми, методи, прийоми та засоби інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння добирати (шляхом пошуку та отримання інформації з різних джерел та у різній спосіб), залучаючи батьків, інформацію для реалізації навчально-виховних завдань інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння застосовувати інноваційні педагогічні технології інклюзивного навчання та виховання.</p>	
Здоров'язберезувальний	<p>– уміння обґрунтовано, узгоджено з батьками, чергувати працю та відпочинок учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння навчати батьків ефективно поєднувати різні види навчальних та виховних завдань для учнів з / без особливих освітніх потреб;</p> <p>– уміння демонструвати батькам учнів власним прикладом збереження психічного здоров'я (саморегуляції емоційної сфери та поведінки, володіння собою) у будь-якій непередбачуваній ситуації; керування своїми почуттями, не втрачаючи контролю над своєю поведінкою під час взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб.</p>	<p>Результати виконання практичних завдань у рамках навчальних дисциплін; виконання ІНДЗ та навчальних проєктів; результати проходження виробничої практики; тестування, опитування та анкетування батьків учнів з особливими освітніми потребами у інклюзивних класах, де майбутні учителі початкової школи проходили практику; методи математичної статистики для підрахунку результатів.</p>
Контрольно-оцінювальний	<p>– уміння забезпечити контроль та корекцію роботи батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;</p> <p>– уміння дотримуватися принципів об'єктивного оцінювання освітніх досягнень молодших школярів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання на основі критеріїв та норм оцінювання, щоб не спричинювати виникнення конфліктних ситуацій із учнями та їхніми батьками;</p> <p>– уміння здійснювати спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) моніторинг індивідуального розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб згідно із очікуваною траєкторією розвитку;</p> <p>– уміння оцінити свої дії шляхом мобільного аналізу миттєвих реакцій батьків дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.</p>	

Отож, другий компонент – когнітивний – готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання характеризується такими основними показниками як рівень базових знань та рівень спеціальних знань.

Критеріями визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності / здатності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання нами визначено (відповідно до уточнених раніше компетентностей): комунікативно-організаційний, прогностично-корекційний, навчально-виховний, здоров'я-збережувальний та контрольо-оцінювальний критерій.

Таким чином, третій компонент – операційно-діяльнісний – готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання характеризується таким основним показником як «уміння». Сформульовані раніше компетентності відповідають об'єднаним та загальним критеріям організаційно-діяльнісного компонента вказаної готовності: професійно-комунікативна та організаційна (складник педагогічної компетентності) компетентності становлять комунікативно-організаційний критерій; прогностично-корекційна педагогічна компетентність – прогностично-корекційний критерій; предметна та методична, виховна компетентності – навчально-виховний критерій тощо.

Аналіз наукових джерел (О. Гноєвська [59, с. 8], І. Демченко [78, с. 22], І. Кузава [144, с. 17] та ін.), також дозволив констатувати, що науковці визначають, традиційно, три рівні готовності майбутніх учителів до певного виду діяльності: високий, середній та низький. Дотримуючись результатів вказаних досліджень, лише корегуємо, із психологічної точки зору, термін «низький» на «початковий». Таким чином, виокремлюємо три рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: початковий, середній та високий. Майбутні учителі початкової школи, які виявляють:

1. Початковий рівень, характеризуються неусвідомленням необхідності

до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема до взаємодії з батьками учнів з особливими потребами на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивного навчання; байдужістю до встановлення продуктивної взаємодії з батьками учнів з особливими освітніми потребами на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивного навчання; на початковому рівні засвоюють знання сутності проблем учнів з особливими освітніми потребами та взаємодії з їхніми батьками; суттєві труднощі виявляють у знаннях особливостей психічного та фізичного розвитку учнів вказаної категорії та особливостей побудови освітнього процесу з такими учнями спільно з батьками (або з урахуванням їхніх побажань); недостатньо активно і самостійно здійснюють конструктивний зв'язок з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивного навчання; демонструють свою безвідповідальність щодо попередження кризових, конфліктних та екстремальних ситуацій, формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів освітнього процесу у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів»; виявляють неуміння конструювати спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) структуру уроків, виховних заходів, наочних посібників та обладнання в умовах інклюзивного навчання; нездатні вибудувати стиль конструктивної взаємодії у контексті «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб» та організувати, об'єднати колективи батьків та учнів класу в умовах інклюзії. Тестові завдання виконують менше, ніж 50 % якості. Загалом студенти цього рівня характеризуються тим, що сформованість компонентів, що визначають готовність майбутніх учителів початкової школи для взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, можна назвати «теоретико-практичною обізнаністю на мінімально необхідному рівні».

2. Середній рівень, характеризуються значним обсягом і широтою знань, умінь, навичок, необхідних майбутньому учителю початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, однак не завжди

здатні самостійно знайти спосіб розв'язання практичної проблеми такої взаємодії; не зовсім упевнені у своїх діях, недостатньо усвідомлюють значущість такого виду діяльності тощо. Ключовими окресленнями їхньої характеристики є недостатній прояв загалом компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи для взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, та результатом не менше 50–74 % виконаних тестових та практичних завдань, переважно, за умови індивідуальної консультації з викладачем.

3. Високий рівень вказаної якості, характеризуються умінням застосовувати отримані знання, вміння, навички для взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Їм притаманна творча самореалізація. Ключовими окресленнями їхньої характеристики є чіткий прояв усіх компонентів готовності, та результатом не менше 75 % виконаних тестових та практичних завдань.

Таким чином, нами встановлено діагностичний інструментарій визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: компоненти, критерії, показники та рівні вказаної готовності.

Надалі, здійснюючи вказаний моніторинг, продіагностуємо стан готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (до впровадження експериментальної методики).

### **2.3. Організація констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи**

У процесі експериментальної роботи нами було виокремлено дві групи майбутніх учителів початкової школи, які брали участь в експерименті щодо визначення рівня їхньої готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (до впровадження експериментальної роботи):

- контрольну групу (далі – КГ), до якої належали студенти, процес

професійної підготовки яких не підлягав змінам; ця група наприкінці експерименту становитиме еталон для порівняння;

– експериментальну групу(далі – ЕГ)., до якої належали студенти, процес професійної підготовки яких підлягав педагогічно-експериментальному впливові, тобто впровадженню експериментальної методики формування вказаної готовності майбутніх учителів початкової школи.

Кількість учасників експерименту у ЕГ складала 203 особи, а у КГ – 215 осіб – майбутніх учителів початкової школи Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Хмельницького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загалом – 418 майбутніх учителів початкової школи. Окрім цього, у експерименті брали участь 12 викладачів закладів вищої освіти, 36 учителів початкової школи та 115 батьків учнів з / без особливих освітніх потреб початкової школи.

Для визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання застосовано авторські методики (адаптовані до соціально-педагогічних методик Дж. Равена [278–280]) за мотиваційно-ціннісним компонентом – опитування, інтерв'ювання та анкетування студентів; когнітивним – тестові та контрольні запитання; операційно-діяльнісним – навчальні завдання (для аудиторних занять і виробничої практики).

Опишемо процес здійсненого нами дослідження і результати констатувального експерименту.

Для визначення рівня мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання було здійснене опитування, інтерв'ювання та анкетування студентів обох груп – ЕГ та КГ, зважаючи на незначну різницю

у загальних показниках якості їхніх знань (додаток Б). Надалі подаємо результати даних цього етапу дослідження за трьома критеріями мотиваційно-ціннісного компоненту: стимульованість, толерантність та ініціативність.

Так, на запитання «Чи вважаєте Ви необхідним спеціально готуватися до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема до взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки?» тільки 13,08 % майбутніх учителів початкової школи відповіли «так», 48,01 % – «ні», а 38,91 % – «не знаю» (рис. 2.2), що свідчить про неусвідомлення значущості готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (критерій «стимульованість» мотиваційно-ціннісного компонента готовності).

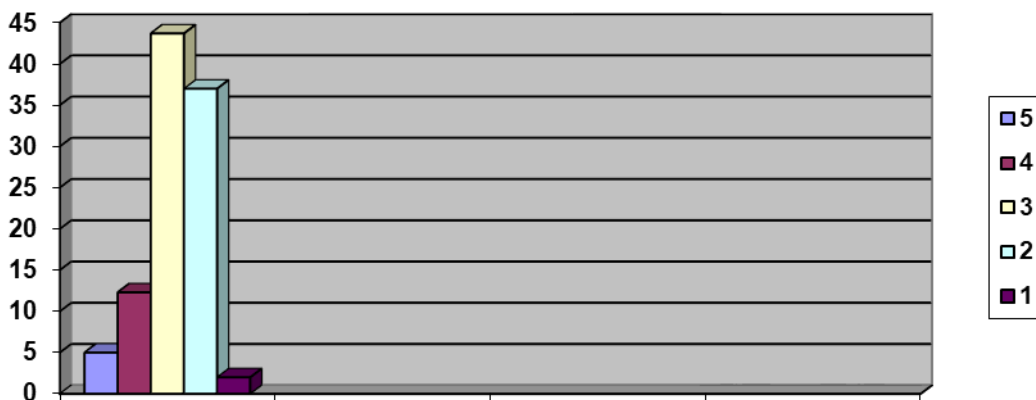


**Рис. 2.2. Усвідомлення необхідності майбутніми учителями початкової школи готуватися до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

На запитання «На яку оцінку (за п'ятибальною шкалою) Ви оцінюєте свої вміння швидко і правильно розв'язувати педагогічні ситуації взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання?» 69,07 % майбутніх учителів початкової школи самооцінили вміння на «відмінно». Зауважимо, що анкетування здійснено на початку другого курсу навчання серед майбутніх учителів початкової школи, які ще не проходили педагогічну практику.

Тоді, як після першого контакту з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб під час педагогічної практики студенти значно зменшили самооцінку: лише 5,06 % майбутніх учителів початкової школи оцінили власні уміння взаємодіяти з батьками в умовах інклюзивного навчання на «відмінно», що майже у 14 разів менше від попереднього показника. Це обумовлено тим, що майбутні учителі початкової школи до моменту педагогічної практики не усвідомлювали складності та відповідальності взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.

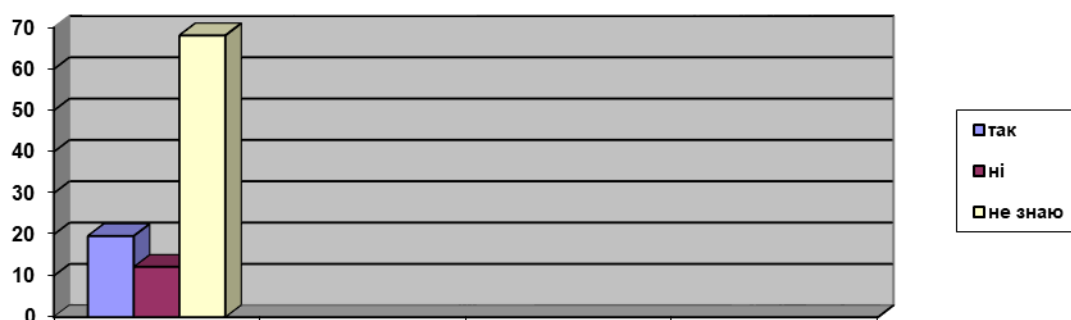
Таким чином, саме другу самооцінку (критерій «толерантність» мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) вважаємо об'єктивнішою: на «відмінно – 5» – 5,06 %, на «добре – 4» – 12,34 %, на «задовільно – 3» – 43,71 %, на «незадовільно – 2» – 37,02 %, на «незадовільно – 1» – 1,87 % (рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Самооцінка готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Відповіді на два наступних запитання («Чи готові Ви виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність у доборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання?» та «Чи готові Ви встановити продуктивну

взаємодію з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивного навчання?»)) показали, що майбутні вчителі початкової школи переважно не готові, або ж не впевнені в тому, що можуть брати на себе відповідальність у доборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Такі результати зафіксовані у 68,17 % опитуваних, тоді як «так» – у 19,65 % студентів, а «ні» – у 12,18 %. Серед основних причин неготовності добору ефективних форм, методів, прийомів та засобів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (критерій «ініціативність») майбутні вчителі початкової школи називають острах за необ'єктивність оцінювання батьками учнів з / без особливих освітніх потреб такої діяльності (рис. 2.4).



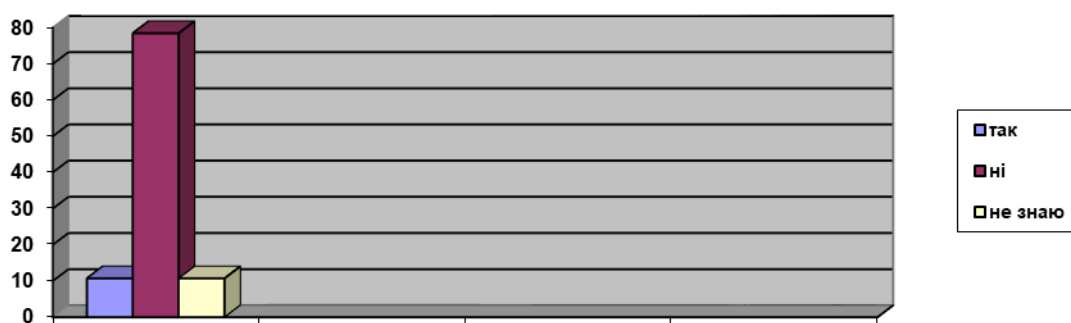
**Рис. 2.4. Показники вияву майбутніми учителями початкової школи інтересу та зацікавленості щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Водночас, відповідаючи на запитання: «Чи готові Ви вибудувати взаємодію у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів» на принципах гуманності, толерантності з метою досягнення ефективних освітніх результатів в умовах інклюзивного навчання?» 45,25 % майбутніх учителів початкової школи висловилися «ні», а «так» – лише 12,18 %, що свідчить про початковий інтерес та недостатнє прагнення підвищувати свій фаховий рівень у досліджуваному напрямі у процесі навчання у закладах вищої освіти (критерій «толерантність»



мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

У процесі досліджень визначено думки майбутніх учителів початкової школи щодо організації навчання у закладах вищої освіти стосовно досліджуваного нами питання. Одним із таких запитань було: «Чи задовольняє Ваші освітні інтереси чинна у закладі вищої освіти система підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання?» (критерій «стимульованість» мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання). Відповіді майбутніх учителів початкової школи були категоричними: 78,50 % – відповідь «ні» і по 10,75 % – на позицію «так» та «не знаю» (рис. 2.5).

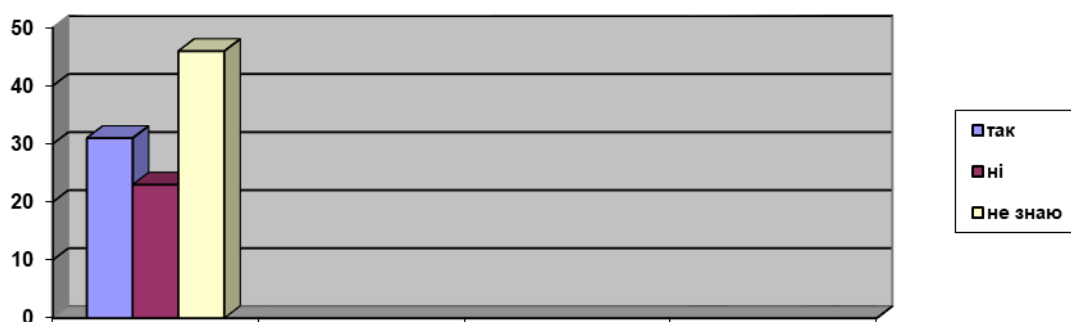


**Рис. 2.5. Показники стимульованості освітніх інтересів майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

На запитання: «Від чого залежить рівень сформованості Вашої готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання? (змісту навчальної дисципліни у закладах вищої освіти; особистості викладача як професіонала; професійної компетентності викладача закладу вищої освіти; методів та засобів навчання)?» 90,52 % майбутніх учителів початкової школи відповіли: «від професійної компетентності викладача закладу вищої освіти». Далі рейтингові місця розподілено між методами та засобами навчання (75,37 %) та власним бажанням майбутніх учителів початкової школи

(55,21 %) (в анкеті кожен запропонований варіант визначався у відсотковому співвідношенні окремо). Цими даними, на нашу думку, засвідчено потребу у підвищенні професійної компетентності викладачів закладі вищої освіти, їхньої готовності до підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (критерій «стимулювальованість» мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

На запитання: «Чи хотіли б Ви систематично вправлятися (на заняттях, під час виробничої практики та у процесі індивідуальної підготовки) у взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання?» (критерій «стимулювальованості» мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) лише 31,02 % майбутніх учителів початкової школи дали відповідь «так», 23,78 % – «ні», а 45,20 % – «не знаю», що свідчить про неусвідомлення ними потреби у формуванні відповідної готовності до професійної діяльності (рис. 2.6).



**Рис. 2.6. Показники умотивованості майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Також майбутні вчителі початкової школи переконані у тому, що «Для підвищення рівня сформованості їхньої готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання їм необхідно:

- застосування інноваційних технологій навчання у закладах вищої освіти (75,34 %);

- удосконалення змісту та проведення виробничої практики (75,34 %);
- допомога вчителя-практика з досвідом роботи у початковій школі в умовах інклюзивного навчання (70,26 %);
- відповідне забезпечення навчальною та методичною літературою (58,18 %).

На підставі одержаних результатів опитування, анкетування та інтерв'ювання зроблено такі висновки щодо рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента їхньої готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання:

1. Майбутні вчителі початкової школи:

- не усвідомлюють необхідності та значущості формування умінь та навичок взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;
- не виявляють прагнення до професійного зростання та самовдосконалення діяльності в умовах інклюзивного навчання;
- здійснюють необ'єктивну самооцінку уміння добирати ефективні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;
- не виявляють інтерес та зацікавленість до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

2. Водночас майбутні учителі початкової школи усвідомлюють, від яких педагогічних умов залежить їхня професійна підготовка, зокрема – готовність до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання:

- від професійної компетентності викладачів закладу вищої освіти, які готують студентів до вказаного виду професійної діяльності;
- інноваційної технології навчання;
- удосконалення виробничої практики;
- наявності відповідного навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін тощо.

Застосування критерію Пірсона [65] показало такі результати рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх

учителів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: високий рівень – у 68,17 % студентів, середній – у 19,65 % студентів, а початковий – у 12,18 % (рис. 2.7):



**Рис. 2.7. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Наведені дані констатують середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання та актуалізують необхідність впровадження експериментальної методики.

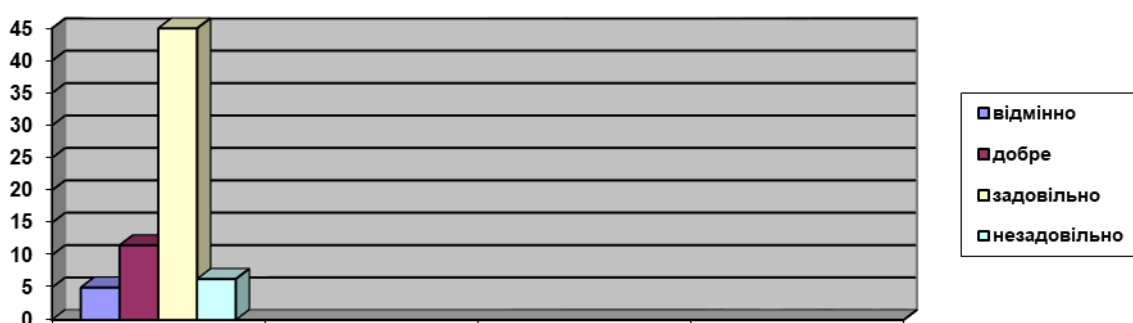
Наступним етапом констатувального етапу дослідження було виявлення стану сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання відповідно до визначених вище критеріїв та показників. З цією метою нами було розроблено тестові та контрольні запитання (додаток В.1–В.2).

Насамперед, з'ясовано стан розуміння майбутніми учителями початкової школи (студенти другого та третього років навчання бакалаврату) сутності понять «взаємодія з батьками», «інклюзивне навчання», «взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання» і пов'язаних з цим похідних понять.

Кількість та правильність тестових відповідей теоретичного характеру щодо розуміння тлумачення понять (оцінки «4–5» за чотирибальною

шкалою), розподілено у такий спосіб: «інклюзивне навчання» – 23,47 %, «взаємодія з батьками» – 12,34 %, «взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання» – 27,28 %, «методи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» – 11,0 %, «етапи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» – 1,73 % тощо. Узагальнений показник (15,16 %) свідчить про переважання початкового рівня когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Оскільки тестові та контрольні завдання (додаток В.1–В.2) передбачали чітко встановлене оцінювання за балами, то і результати продемонстровано у балах (рис. 2.8).

Рівень сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання передбачає розуміння сутності понять: «форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання». Мусимо констатувати, що перерахувати способи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання змогли лише 26,32 % опитаних, що свідчить про брак у майбутніх учителів початкової школи розуміння відповідної системи понять (критерії знаннево-базовий та знаннево-спеціальний когнітивного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).



**Рис. 2.8. Знання майбутніми учителями початкової школи сутності ключових понять їхньої готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (рівень сформованості когнітивного компонента)**

Наведені дані також констатують середній рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання та актуалізують необхідність впровадження експериментальної методики (критерії знаннево-базовий та знаннево-спеціальний рівня вказаної готовності).

На наступному етапі констатувального експерименту було з'ясовано стан сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Звертаємо увагу на те, що перевірка здійснювалася в умовах аудиторної роботи (під час практичних занять) та в умовах виробничої практики. Для цього було використано такі розроблені нами навчальні завдання (однакові і для аудиторних занять, і для виробничої практики) (додаток Д):

1. Налагодити контакт (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор) з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах взаємодовіри, толерантності, поваги, гуманізму у площині спілкування в умовах інклюзивного навчання: «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб», формуючи педагогічно доцільну позицію до батьків, використовуючи уміння висловлювати та обґрунтовувати свою точку зору, переконувати тощо у розмові (комунікативно-організаційний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

2.1. Розробити заходи співпраці (уроки, виховні заходи, дозвілля) з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання та змоделювати спільно з батьками індивідуальну траєкторію розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (прогностично-корекційний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

2.2. Мобільно розв'язати педагогічну ситуацію, пов'язану з наданням

будь-якого виду допомоги батькам та учням з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання, виявляючи уміння саморегуляції емоційної сфери та поведінки, володіння собою у будь-якій непередбачуваній ситуації, керування своїми почуттями, не втрачаючи контролю над своєю поведінкою (прогностично-корекційний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

2.3. Організувати (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор) різні форми роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб: індивідуальні, парні, групові, колективні та фронтальні (згуртування дитячого та батьківського колективу в умовах інклюзивного навчання), формуючи об'єктивні психолого-педагогічні вимоги, досягати дотримання цих вимог у взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (прогностично-корекційний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

3.1. Надати інформацію батькам (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор) учнів з / без особливих освітніх потреб, тобто пояснити, інструктувати, розповісти в умовах інклюзивного навчання, добираючи при цьому інформацію для реалізації навчально-виховних завдань інклюзивного навчання, залучаючи батьків (навчально-виховний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

3.2. Використовувати узгоджено з батьками (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор) оптимальні форми, методи, прийоми та засоби навчання та виховання, педагогічні технології інклюзивного навчання та виховання для корекції знань та поведінки молодших школярів в умовах інклюзивного навчання (навчально-виховний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

4. Розробити програму навчання батьків ефективно поєднувати різні

види навчальних та виховних завдань дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання, відповідно до їхнього віку та можливостей, чергуючи працю та відпочинок. При цьому – продемонструвати батькам учнів з / без особливих освітніх потреб (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор) процесу саморегуляції як засобу збереження психічного здоров'я у будь-яких ситуаціях (здоров'язберігальний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

5.1. Здійснити контроль та корекцію роботи батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор); дотримуватися принципів об'єктивного оцінювання освітніх досягнень молодших школярів в умовах інклюзивного навчання на основі критеріїв та норм оцінювання, щоб не спричинювати виникнення конфліктних ситуацій із учнями та їхніми батьками (контрольно-оцінювальний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

5.2. Здійснювати (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор) спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) моніторинг індивідуального розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб згідно із очікуваною траєкторією розвитку (контрольно-оцінювальний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

5.3. Оцінити свої дії (у процесі аудиторної роботи – шляхом рольових ігор) шляхом мобільного аналізу миттєвих реакцій батьків дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (контрольно-оцінювальний критерій операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання).

Опишемо суть виконання окремих завдань.

Щодо виконання завдання 2.1 (розробити заходи співпраці (уроки,



виховні заходи, дозвілля) з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання тощо), то лише 36,25 % майбутніх учителів початкової школи виконали його, орієнтуючись на зразок як в умовах аудиторної роботи, так і під час педагогічної практики. Наявність зразка допомогла майбутнім учителям початкової школи у виконанні цього завдання і зекономила час та зусилля для складніших завдань. Водночас констатовано, що без такого зразка майбутні вчителі початкової школи не могли виконати це завдання.

Завдання «Пояснити батькам (інструктувати, розповісти) в умовах інклюзивного навчання, добираючи при цьому інформацію для реалізації навчально-виховних завдань інклюзивного навчання» виконали лише 24,12 % студентів. Майбутні учителі початкової школи неправильно пояснювали або ж приймали рішення провести «бесіду» з учнями та їхніми батьками просто посеред уроку (і у процесі аудиторної роботи, і під час виробничої практики).

Щодо четвертого, комплексного, завдання (розробити програму навчання батьків ефективно поєднувати різні види навчальних та виховних завдань дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання, відповідно до їхнього віку та можливостей, чергуючи працю та відпочинок), то, враховуючи попередньо виявлений стан сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, їм було значно важче визначити ефективно поєднати різні види навчальних та виховних завдань. Це завдання виконано лише 12,35 % майбутніх учителів початкової школи.

Так само – завдання самостійно здійснити контроль та корекцію роботи батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (без підказок) було правильно виконано лише 11,06 % майбутніми учителями початкової школи.

Показниками сформованості комунікативно-організаційного та

прогностично-корекційного критеріїв операційно-діяльнісного компонента відповідної готовності майбутніх учителів початкової (завдання 1–2) обрано:

- якість виконання завдання;
- швидкість виконання завдання;
- кількість запропонованих форм та методів (додаток Д).

Для оцінки успішності виконання кожного завдання використано чотирибальну шкалу оцінювання. Бали розподілено таким чином: «відмінно» отримали – 3,13 % майбутніх учителів початкової школи, «добре» – 10,51 %, «задовільно» – 35,82 %, «незадовільно» – 50,54% (рис. 2.9).



**Рис. 2.9. Показники якості виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи (сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за комунікативно-організаційним та прогностично-корекційним критеріями)**

Наступним параметром, що досліджено в констатувальному експерименті, обрано швидкість виконання завдань. На цьому етапі використано на основі проаналізованих наукових джерел (В. Беспалька [31], В. Загвязинського [102], Н. Кузьміної [146], І. Осадченко [176] та ін.) методи математичної статистики. Відносні витрати навчального часу ( $t^*$ ) визначено за допомогою такої формули:

$$t^* = \frac{t_{\text{студента}}}{t_{\text{педагога}}}, \quad (2.1)$$

- де  $t_{\text{студента}}$  – час виконання навчального завдання майбутнім учителем початкової школи;
- $t_{\text{педагога}}$  – час виконання навчального завдання вчителем початкової школи, залученими до експерименту.

Відносні витрати навчального часу – величина, що є зворотною стосовно коефіцієнта освоєння діяльності і відображена у відповідній шкалі, запропонованій В. Беспальком [31]: початковий рівень ( $t^* \geq 4$ ); середній рівень ( $2 \leq t^* < 4$ ); високий рівень ( $t^* < 2$ ).

Експериментальними даними продемонстровано великі витрати навчального часу  $t^*$  (середні значення  $t^*$  знаходяться в діапазоні 4,3–5,0) (рис. 2.10), адже початковий рівень мають 51,20 % майбутніх учителів початкової школи, середній – 38,61 %, а високий – 10,19 %.



**Рис. 2.10. Показники швидкості виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи (сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за комунікативно-організаційним та прогностично-корекційним критеріями)**

Наступним параметром, визначеним у констатувальному експерименті, була кількість запропонованих майбутніми учителями початкової школи варіантів форм та методів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Використано запропонований у наукових джерелах [63] відносний показник креативності:

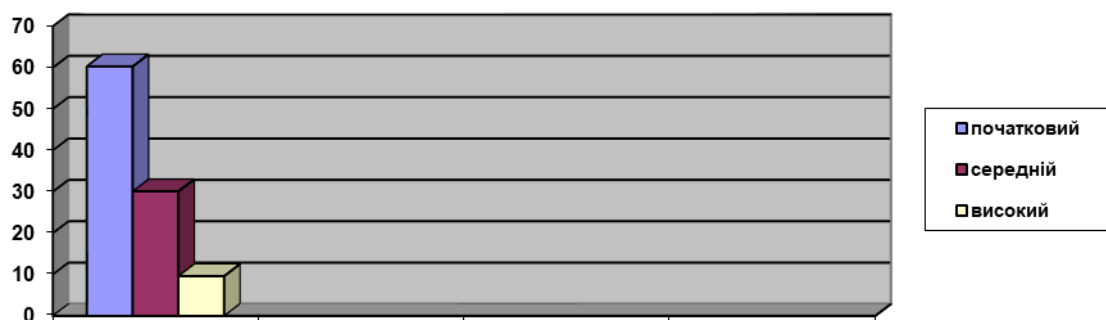
$$K_{kp}^* = \frac{K_{\text{студента}}}{K_{\text{педагога}}}, \quad (2.2)$$

де  $K_{\text{студента}}$  – кількість варіантів форм та методів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, запропонованих майбутнім учителем початкової школи;  $K_{\text{педагога}}$  – кількість варіантів форм та методів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, запропонованих учителем початкової школи зі стажем роботи не менше 5-ти років.

Аналіз наукових джерел [63; 70; 110] дозволив визначити таку шкалу для відносного показника обсягу виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи: початковий рівень ( $0 < K_{kp}^* \leq 0,3$ ); середній рівень ( $0,3 < K_{kp}^* \leq 0,7$ ); високий рівень ( $0,7 < K_{kp}^* \leq 1$ ). Згідно із результатами констатувального експерименту відносний показник креативності  $K_{kp}^*$  знаходиться на перетині початкового та середнього рівнів – у діапазоні 0,26–0,33, що не відповідає вимогам щодо готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: початковий рівень мають 60,30 % майбутніх учителів початкової школи, середній – 30,11 %, а високий – 9,59 %.

Аналогічним чином з тотожними результатами визначено показники кількості виконаних завдань навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи (показники організаційного, психологічного та комунікативного критеріїв сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) (рис. 2.11).

Орієнтуючись на показники критеріїв сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, нами узагальнено результати сформованості зазначеної якості на констатувальному експерименті. Згідно із показниками критеріїв операційно-діяльнісного компонента було зафіксовано, що початковий рівень сформованості зазначених якостей мають 54,01 %, середній – 34,28 %, високий – 11,71 % майбутніх учителів початкової школи (рис. 2.12).



**Рис. 2.11.** Кількість запропонованих варіантів форм та методів майбутніми учителями початкової школи (сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за комунікативно-організаційним та прогностично-корекційним критеріями)



**Рис. 2.12.** Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання

Отже, рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання потребує значного підвищення.

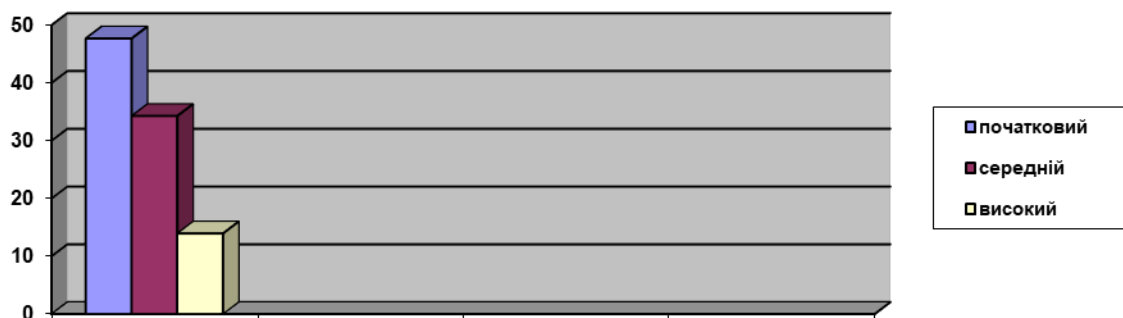
У цілому на підставі проведеного констатувального експерименту виявлено сформовані у закладах вищої освіти рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (табл. 2.7, рис. 2.13).

**Рівні за окремими компонентами готовності майбутніх учителів  
початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного  
навчання (у %, до педагогічного експерименту)**

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності			Когнітивний компонент готовності			Операційно-діяльнісний компонент готовності		
Рівні			Рівні			Рівні		
В	С	П	В	С	П	В	С	П
13,64	35,82	50,54	16,52	45,0	38,48	11,71	34,28	54,01

Узагальнення результатів вимірювань дало змогу констатувати: початковий рівень готовності мають 47,68 %, середній – 38,37 %, високий – 13,95 % майбутніх учителів початкової школи, що свідчить про неефективність традиційної організації їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти щодо формування досліджуваних нами компонентів.

Ці дані підтверджуються і прямим та опосередкованим спостереженнями за освітнім процесом у закладах вищої освіти, які брали участь у дослідженні, і експертними оцінками викладачів цих закладів вищої освіти та вчителів-практиків, у школах яких студенти проходили виробничу практику (рис. 2.13).



**Рис. 2.13. Узагальнені показники рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (до педагогічного експерименту)**

Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив сформованість готовності студентів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання на початковому рівні (контрольна група – 51,63 %, експериментальна – 52,22 %), що свідчить про неефективність традиційної організації їхньої підготовки у закладах вищої освіти щодо формування досліджуваних компонентів.

Отже, моніторинг готовності студентів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (констатувальний експеримент) показав, що вони не усвідомлюють необхідності та значущості формування умінь та навичок взаємодії з батьками учнів з/без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; не виявляють інтересу та зацікавленості до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; здійснюють необ'єктивну (завищену) самооцінку уміння добирати ефективні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Водночас майбутні учителі початкової школи усвідомлюють, що їхня професійна підготовка, зокрема – готовність до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання залежить від професійної компетентності викладачів закладу вищої освіти, які готують студентів до вказаного виду професійної діяльності; інноваційної технології навчання; удосконалення виробничої практики; наявності відповідного навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін тощо.

Зазначене констатує недостатню ефективність традиційної організації професійної підготовки у закладах вищої освіти для формування досліджуваних нами компонентів фахової кваліфікації майбутніх учителів початкової школи, що й спонукає до розробки експериментальної моделі підготовки вказаних фахівців до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

## Висновки до другого розділу

На основі моніторингу підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання отримано такі теоретико-практичні результати:

1. Здійснено моніторинг готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання на основі аналізу чинних навчальних планів, навчальних та робочих програм («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності» та дисциплін вибору студентів: «Основи інклюзивної освіти / педагогіки» та «Інклюзивна освіта у початковій школі»), підручників та навчально-методичних посібників для підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо досліджуваної проблеми. Встановлено, що у закладах вищої освіти цей процес здійснюється на основі вивчення, переважно, однієї теми («Педагогічний супровід розвитку особистості в інклюзивному середовищі») за навчальною програмою дисципліни «Основи інклюзивної освіти / педагогіки». Проте у змісті вказаної дисципліни йдеться лише про взаємодію з батьками дітей з особливими освітніми потребами, а не передбачено цілісного розкриття питань ґрунтовної підготовки до вказаного напрямку взаємодії. Навчально-методичне забезпечення загалом орієнтоване на учителів-практиків та батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ускладнена тим, що у процесі виробничої практики студентам не завжди вдається взаємодіяти із батьками учнів з / без особливих освітніх потреб (батьки не завжди відвідують заклади освіти, у яких навчаються їхні діти).

Отже, актуальні та складні проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання вирішуються повільно, без необхідного організаційно-методичного забезпечення, що звичайно позначається на якості їх підготовки.



2. На основі теоретичного аналізу досліджень з питань підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання визначено компоненти їх готовності до цієї взаємодії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісному компоненту відповідають такі критерії: стимульованість, толерантність, ініціативність з показниками: усвідомлення, ставлення, потреби, прагнення, спрямованість, визнання, інтереси тощо. Критеріями сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання визначено знаннєво-базовий та знаннєво-спеціальний з показниками: рівень базових знань та рівень спеціальних знань. Критеріями сформованості операційно-діялісного компоненту обрано: комунікативно-організаційний, прогностично-корекційний, навчально-виховний, здоров'язберезувальний, контрольню-оцінювальний з такими показниками: уміння, якість, швидкість та кількість виконання. Визначено три рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: високий, середній, початковий.

3. Дослідження здійснювалося в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Хмельницькому національному університеті, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки. Кількість учасників експерименту у експериментальній групі складала 203 особи, у контрольній – 215 осіб, 12 викладачів закладів вищої освіти, 36 учителів початкової школи та 115 батьків учнів з / без особливих освітніх потреб.

Для визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання застосовано авторські методики (адаптовані до соціально-педагогічних методик

Дж. Равена) за мотиваційно-ціннісним компонентом – опитування, інтерв'ювання та анкетування студентів; когнітивним – тестові та контрольні запитання; операційно-діяльним – навчальні завдання (для аудиторних занять і виробничої практики).

Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив сформованість готовності студентів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання на початковому рівні, що свідчить про неефективність традиційної організації їхньої підготовки у закладах вищої освіти щодо формування досліджуваних компонентів.

Отже, моніторинг готовності студентів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (констатувальний експеримент) показав, що вони не усвідомлюють необхідності та значущості процесу формування умінь та навичок взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; не виявляють інтересу та зацікавленості до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; здійснюють необ'єктивну (завищену) самооцінку уміння добирати ефективні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Водночас майбутні учителі початкової школи усвідомлюють, що їхня професійна підготовка, зокрема – готовність до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання залежить від професійної компетентності викладачів закладу вищої освіти, які готують студентів до вказаного виду професійної діяльності; інноваційної технології навчання; удосконалення виробничої практики; наявності відповідного навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін тощо.

За результатами констатувального експерименту сформульовано висновок про необхідність внесення коректив в їх професійну підготовку.

Основні наукові положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлені в опублікованих працях автора: [10], [18], [21], [23], [28], [30].

### РОЗДІЛ 3.

## ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

### 3.1. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання

Необхідність зміни і доповнення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, структурних елементів, умов та засобів їх реалізації дозволила нам розробити модель цієї підготовки.

Передусім уточнимо сутність поняття «модель».

Так, у довідниковій літературі поняття «модель» трактується як «аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагменту реальності, породження культури тощо оригіналу. Цей аналог служить для зберігання і розширення інформації про первинне конструювання оригіналу, перетворення або управління ним» [192, с. 378]. Модель – «самостійний об'єкт, що знаходиться у певній відповідності з досліджуваним об'єктом та здатний заміщати останній, тобто виступати допоміжною ланкою в пізнанні і дає у дослідженні певну інформацію, що переноситься за певними правилами на модельований об'єкт» [192, с. 218].

Наше звернення до моделі пов'язано з необхідністю об'єднання розрізнених компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання та узгодження специфічних компонентів професійної підготовки у закладах вищої освіти загалом, які наближують ідеальну модель до реальної діяльності.

Під моделлю розуміється «певний ідеалізований інструмент для побудови реальної системи закладу освіти до конкретної особи з певними відносинами і способом життя» [82, с. 745].

Нами констатовано на основі вказаних раніше наукових джерел, що модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, з одного боку, характеризує практичну педагогічну діяльність, з іншого – перевіряється і коректується часом, тобто, є динамічною і передбачає такі критерії:

1. Цілеспрямованість: відображає гуманістичний характер діяльності майбутніх учителів початкової школи в роботі з учнями з / без особливих освітніх потреб та їхніми батьками, зміст і сучасні напрями наукової думки та практики.

2. Системність: відображення в навчальних програмах, курсах, практикумах основних психолого-педагогічних та організаційних напрямів підготовки майбутніх учителів початкової школи.

3. Реалістичність: відповідність змісту моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, а також ресурсного забезпечення її реалізації.

4. Коректованість: можливість вносити зміни у зміст і технології навчання майбутніх учителів початкової школи на будь-якому етапі роботи моделі.

5. Контрольованість: моніторинг кінцевої та проміжної цілей у підготовці майбутніх учителів початкової школи через рівень сформованості знань, умінь, навичок і професійних функцій.

Ці особливості ми враховували у процесі розробки моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Структурними елементами моделі є базові компоненти процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти.

Запропонована нами модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання пов'язує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-діяльнісний компоненти

діяльності з наявністю в кожному рефлексивності.

Аналіз наукових джерел [83; 149; 198] констатує, що при моделюванні підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання необхідно враховувати найважливіші принципи:

1. Принцип відкритості, використовуючи метод спостереження, бесіди з учителями-практиками. Зазначимо, що відкритість учителя початкової школи закладена в його активній життєвій позиції, позитивному емоційному тонусі, у здатності до емпатії та рефлексії, твердій переконаності в успішності навчання учнів з / без особливих освітніх потреб, взаємодії на цих засадах із їхніми батьками. Водночас відкритість у закладі вищої освіти – це професійні, наукові зв'язки з базовими дослідженнями, іншими закладами вищої освіти, фахівцями, і, очевидно, конкурентоспроможність майбутніх учителів початкової школи.

2. Принцип диференціації діяльності. Диференціація освіти доцільна не лише за рівнями, спеціальностями та спеціалізаціями, за вибраним курсом і предметами, а й за характером майбутньої професійної діяльності учителів початкової школи. Спеціально-педагогічна діяльність класифікується нами за такими напрямками:

- педагогічна;
- консультативно-діагностична;
- корекційно-розвивальна;
- культурно-просвітницька.

Зміст кожного напрямку діяльності майбутніх учителів початкової школи визначає конкретні вимоги до рівня підготовки студентів, їхніх особистісних якостей, формує вміння кожного студента проектувати свою особисту «освітню траєкторію», враховує роль «середовища» та зовнішніх впливів у педагогічному закладі вищої освіти.

Найістотнішою характеристикою будь-якого наукового дослідження є методологічні засади – сукупність ідей, положень, теорій і підходів, котрі

дослідник вибирає в якості інструментарію наукового пошуку. Теоретичною і методологічною основою для розробки моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання стало використання системного, особистісного та діяльнісного підходів.

Так, системний підхід [250] – методологічна основа нашого дослідження. Значною мірою зазначене пояснюється, з одного боку, винятковою складністю досліджуваного поняття – багатоаспектністю педагогічного феномена, багатофакторністю його функціонування і розвитку поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання». З іншого боку, складною є сутність самого феномену «системність» та «системний підхід» як інструменту дослідження складних педагогічних об'єктів.

На основі робіт С. Гончаренка [61; 62; 63] можна констатувати реалізацію розробленої ним і його науковою школою теорії системного педагогічного процесу та неперервної педагогічної, особистісно орієнтованої освіти, інноваційних процесів тощо. Однак, власне системний підхід у педагогічних дослідженнях описаний недостатньо.

Системний підхід у педагогіці з'явився на протиположності функціональному, з позиції якого вивчається якась певна сторона освітнього процесу безвідносно до тих змін, що водночас відбуваються і в системі, і в особистості. Логіка функціонального підходу [42] полягає у вивченні освітнього процесу без розуміння його як системи, в якій кожен компонент здійснює свою функцію для виконання сформульованих завдань, а розвиток та дія кожного компонента підпорядкована закономірностям руху цілого.

Однак, особистість майбутнього вчителя початкової школи формується системно [250]. Системний підхід належить до філософського рівня пізнання і орієнтує дослідника на пізнання об'єкта як сутності, що веде себе щодо певного типу впливів як елементарний об'єкт, внутрішні процеси якого залежать від системи. Однак саме ці внутрішні процеси, внутрішня

активність суб'єктів освітньої діяльності є найважливішими для науковця. Орієнтиром для руху вперед з метою глибинного та ґрунтового аналізу буде визначення системності як властивості об'єкта, що полягає в його внутрішній єдності. Загалом, необхідність вивчення внутрішньої активності складових системи об'єктів – компонентів – становить цілепокладання дослідницької роботи [250]. Цілепокладання визначає напрям конкретизації системного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, системний підхід орієнтує на виділення в педагогічній системі інтеграційних інваріантних системоутворювальних зв'язків і відносин; передбачає визначення значущості кожного компонента у розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи. Отож, системний підхід взаємозалежний із особистісним підходом, спрямованим на уявлення про діяльнісну та соціальну суть особистості студента [250].

Особистісний підхід [1] у педагогіці характеризує людину як абсолютну цінність, що передбачає гуманне ставлення до особистості, що розвивається, у контексті нашого дослідження, у площині зв'язків: «суб'єкт-студент ↔ суб'єкт-викладач», побудованих на принципах співпраці і свободи вибору студентом змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних і життєвих потреб [99].

Діяльнісний підхід виступає в якості теоретико-методологічної стратегії нашого дослідження і дозволяє вивчити зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, оптимізувати способи формування цієї якості. Традиційно під змістом освіти розуміється досвід людства, який передається їм для освоєння [191].

Домінантою освіти є уявлення про діяльність, що розглядається з філософських позицій, виступає як специфічно людська форма ставлення до навколишнього світу [192]. Проте поняття «педагогічна діяльність» не зводиться тільки до роботи вчителя, а розуміється як підсистема діяльності в соціальному сенсі, поряд з діяльністю виробничою, економічною тощо;

складається з підсистем, що у своїй сукупності реалізують функцію залучення людей до участі в житті суспільства.

Водночас ефективність реалізації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання досягається завдяки реалізації загальних та спеціальних педагогічних принципів.

На основі аналізу наукових джерел [119; 121; 149] ми виокремили такі основні та специфічні педагогічні принципи підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання:

- *гуманізації*, тобто визнання особистості майбутнього учителя початкової школи найвищою цінністю процесу освіти;
- *системності*, при якому заклад вищої освіти – самостійна система, всі елементи якої – взаємопов'язані, з орієнтацією на організацію життєдіяльності колективу майбутніх учителів початкової школи;
- *співтворчості*: наявності значущих освітніх явищ та подій, творцями і учасниками яких є майбутні учителі початкової школи;
- *успішності*, при якому позитивний стиль підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання спирається на загальний психологічний клімат закладу вищої освіти і на власні успіхи в діяльності студентів;
- *культуровідповідності*, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, будується відповідно до цінностей і норм, зокрема національної культури і регіональних українських традицій на засадах загальнолюдських цінностей;
- *активності діяльності*, який полягає в тому, що предметно-практична діяльність майбутніх учителів початкової школи дозволяє компенсувати недостатність життєвого, практичного досвіду, створюючи умови для розвитку навичок спілкування, забезпечуючи стійку мотивацію спілкування і діяльності у процесі навчання, опановувати навичками соціальної взаємодії;



– *творчої активності*, що полягає в наданні кожному майбутньому учителю початкової школи право на творчу діяльність, можливість розвитку свого творчого потенціалу і реалізації його в процесі навчання і виробничої практики.

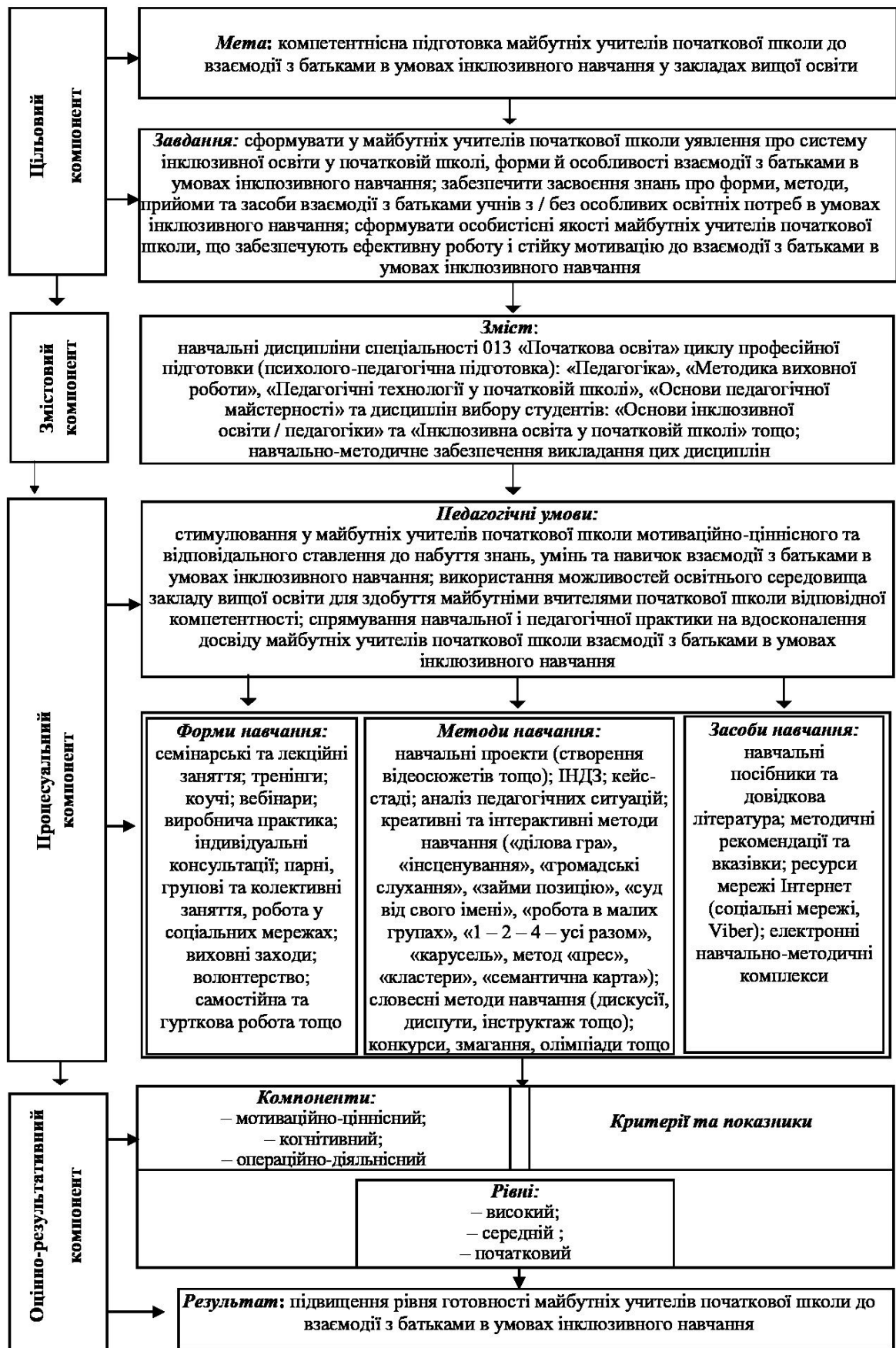
Отож, цілісне дотримання виокремлених принципів (гуманізації, системності, співтворчості, успішності, культуровідповідності, активності діяльності та творчої активності) сприятиме продуктивній реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Розроблена нами модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання має такі компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний (рис. 3.1).

Схарактеризуємо кожен компонент.

I. *Цільовий компонент* передбачає формулювання мети і завдань підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Системоутворювальним компонентом педагогічної системи є її мета, що характеризується як: уявний результат певної діяльності; рівень вимог до характеристики готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (параметри професійної здатності та готовності особистості; професійно значущі якості; рівні досягнень компонентів особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи, досвіду особистості; емоційно-вольової та мотиваційної сфери студентів; творчої активності особистості тощо); цілісний і динамічний процес розгортання ієрархії цілей і рівня їх досягнень майбутніми учителями початкової школи у освітній діяльності закладу вищої освіти тощо.



**Рис. 3.1. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Отож, мета досліджуваного процесу (спроєктованого у моделі) – компетентнісна підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання у закладах вищої освіти педагогічного спрямування.

Завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання:

- сформувати у майбутніх учителів початкової школи уявлення про систему інклюзивної освіти у початковій школі, форми й особливості взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;
- забезпечити засвоєння знань про форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками учнів з/без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;
- сформувати особистісні якості майбутніх учителів початкової школи, що забезпечують ефективну роботу і стійку мотивацію до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

II. *Змістовий компонент* охоплює теоретичні основи навчальних дисциплін. Цей компонент системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання визначається навчальним планом, навчальною програмою та навчальними посібниками з дисциплін, що вивчаються у закладі вищої освіти. Зміст навчання у закладах вищої освіти складає суму знань, умінь і навичок та загалом відповідає сучасному стану наукового знання, педагогічно переробленого в загальні основи наук, суспільних відносин, виробництва [198]. Зміст навчання майбутніх учителів початкової школи комплектується з урахуванням соціальних, конкретно-історичних, психологічних вимог та вимог індивідуально-особистісного розвитку студентів. Така комплектація визначається: загальнометодологічними принципами формування змісту (гуманістична спрямованість змісту; зв'язок матеріалу з розвитком суспільства; інтегративність навчальних курсів; системоутворювальний характер навчального матеріалу; гуманітарна спрямованість змісту освіти; естетичні аспекти змісту тощо), спеціальними принципами формування

змісту у галузі педагогіки (узгодження навчального матеріалу з рівнем сучасної педагогіки; єдність і протилежність логіки науки і навчального предмета) тощо.

Змістовий компонент моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання складають: навчальні дисципліни спеціальності 013 «Початкова освіта» циклу професійної підготовки (психолого-педагогічна підготовка): «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності» та дисципліни вибору студентів: «Основи інклюзивної освіти / педагогіки» та «Інклюзивна освіта у початковій школі» тощо; навчально-методичне забезпечення викладання цих дисциплін.

III. *Процесуальний компонент моделі* підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання вимагає реалізації педагогічних умов, використання форм, методів і засобів навчання, орієнтованих на якісну підготовку студентів у закладах вищої освіти. Функцією цього компонента є побудова освітнього процесу у закладах вищої освіти відповідно до логіки визначеного змісту і поставленої мети. Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання передбачає формування особливої культури вчителя у ставленні до взаємодії з батьками учнів з особливими освітніми потребами, вміння адаптувати матеріал з урахуванням їхніх можливостей.

Отже, процесуальний компонент моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання складають:

1. *Педагогічні умови*: стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для набуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності; спрямування навчальної і педагогічної практики на

вдосконалення досвіду майбутніх учителів початкової школи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

2. *Форми навчання* майбутніх учителів початкової школи: семінарські та лекційні заняття; тренінги; коучі; вебінари; виробнича практика; індивідуальні консультації; парні, групові та колективні заняття.

Особливу увагу необхідно приділяти чіткому плануванню занять, організації самостійної роботи студентів, посиленню зворотного зв'язку у процесі навчання, використанню творчих завдань як засобу активізації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

3. *Методи навчання* як традиційні, так і інноваційні: навчальні проекти; ІНДЗ; кейс-стаді; аналіз педагогічних ситуацій; есе; креативні методи навчання; інтерактивні методи навчання: «мозкова атак», «ділова гра», «інсценування», «громадські слухання», «займи позицію», «суд від свого імені», «робота в малих групах», «1 – 2 – 4 – усі разом», «карусель», «метод прес», «кластери», «семантична карта» тощо.

Варто зазначити, що креативні методи навчання у процесі проведення практичних занять зі студентами дозволяють узагальнити теоретичні знання і знайти шляхи їх реалізації у практичній діяльності майбутнього учителя початкової школи. Наприклад, використання методу «кластери» сприяє рефлексії в навчанні і формування умінь графічного представлення інформації. Метод проектів використовується на заняттях різних предметів, що дозволяє зробити освітній процес системним. Упровадження в освітній процес методу проектів відкриває значні можливості для підвищення якості навчання майбутніх учителів початкової школи: вирішується комплекс завдань, що передбачають формування у студентів усіх компонентів підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

4. *Засоби*: навчальні посібники та довідкова література; методичні рекомендації та вказівки; ресурси мережі Інтернет; соціальні мережі, зокрема – Viber (сучасний додаток до смартфонів); електронні навчально-методичні комплекси тощо. Нами розроблений електронний навчальний комплекс для взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, що

включає методичні рекомендації щодо вказаного питання.

IV. *Оцінно-результативний компонент* моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання охоплює компоненти, критерії та показники: мотиваційно-ціннісний (критерії: стимульованість, толерантність та ініціативність; показники: усвідомлення, ставлення, потреба, прагнення, спрямованість, визнання, інтереси тощо), когнітивний (критерій: знаннєво-базовий та знаннєво-спеціальний; показники: рівень базових знань та рівень спеціальних знань) та операційно-діяльнісний (критерії: комунікативно-організаційний, прогностично-корекційний, навчально-виховний, здоров'язбережувальний та контрольньо-оцінювальний; показники: уміння, якість виконання, швидкість виконання, кількість виконання) готовності студентів до вказаного виду професійної діяльності. При цьому необхідно враховувати, що результат ефективної реалізації вказаної моделі – підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Оцінно-результативний компонент моделі характеризується показниками і рівнями готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності у початковій школі, з урахуванням особливостей побудови інклюзивного навчального процесу і контингенту батьків учнів з / без особливих освітніх потреб. Цей компонент пов'язаний зі створенням діагностичного апарату, що дозволяє визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Особливе значення у підготовці майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання має контроль і оцінка творчих результатів діяльності студентів. Оцінний компонент задає критерії, показники сформованості професійних умінь і навичок, професійно значущих якостей студента. Програма моніторингу компетентності майбутніх учителів початкової школи обумовлена принципами гнучкості і різноманітності, позитивної перспективи і самоврядування, самореалізації

самовдосконалення. При цьому моніторинг не тільки виявляє і оцінює рівень навченості майбутніх учителів початкової школи в рамках Державного стандарту, але і слугує інформаційно-аналітичною базою для проектування інноваційних підходів з метою її подальшого вдосконалення; сприяє проектуванню результатів особистісного і індивідуального розвитку кожного студента. Реалізація принципу гнучкості і різноманітності передбачає надання допомоги майбутнім учителям початкової школи в усвідомленні індивідуальних можливостей і здатностей, необхідних в складанні індивідуальних програм професійної підготовки до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Моніторинг рівня професійних і предметних знань і умінь, інтересів, схильностей, індивідуальних потреб і можливостей майбутніх учителів початкової школи передбачає введення у процес навчання у закладах вищої освіти різноманітних оцінних відносин, охоплюючи самоспостереження, самооцінку, самосвідомість діяльності студентів на шляху до професійної компетентності.

Розроблена модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання є основою для організації експериментальної роботи досліджуваного процесу.

### **3.2. Обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Нові соціальні виміри української держави ставлять завдання перед освітянами щодо модернізації педагогічної галузі. До таких вимог передусім належить проблема організації інклюзивного навчання школярів. Зазначене питання на нормативно-правовому рівні узгоджене у новому варіанті Закону України «Про освіту», що актуалізує наукові пошуки окресленого напрямку, насамперед, у сфері підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного навчання, зокрема молодших школярів як здобувачів базової

початкової освіти, взаємодії з їхніми батьками.

Мета цього підрозділу дослідження – на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу схарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Нами обрані теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння наукових джерел та емпіричного матеріалу тощо. Застосування цих методів дозволить нам схарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання – чинники, що сприятимуть ефективності зазначеного процесу.

Виокремлюючи педагогічні умови досліджуваного процесу, сконцентруємо увагу на двох понятійних складниках, узгоджуючи із висновками попередніх підрозділів дослідження: «взаємодія учителів з батьками учнів» та «інклюзивне навчання». Логічним є припущення, що загальні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання мають бути виокремленими на основі аналізу та узгодження уже досліджених педагогічних умов понятійних складників.

Так, у контексті дослідження проблем професійної взаємодії учителів з батьками учнів О. Буздуган [42] виокремлює такі компоненти:

- стійку потребу у спілкуванні цього напряму; позитивну гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності;
- систему науково-теоретичних знань, зокрема – спеціальних (теорії спілкування; основ сімейної педагогіки);
- оволодіння практичним досвідом роботи (оптимальну техніку спілкування);
- здатність рефлексувати процес такого спілкування (оцінити результат через призму досягнення мети).

Очевидно, що виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх



учителів початкової школи до взаємодії з батьками передбачає урахування зазначених особливостей.

Науково значущим є дослідження Л. Гуцуляк питання взаємодії педагогів, батьків і громади в соціально-освітньому середовищі початкової школи у Сполучених Штатах Америки. Авторка характеризує основні види допомоги вчителю від батьків учнів:

- спільне виконання у сім'ї домашніх завдань, передусім, розроблених педагогами навчальних проектів та творчих завдань;
- організація і керівництво пізнавальною діяльністю дітей удома, тобто створення у сім'ї спеціального соціально-освітнього середовища;
- участь батьків у діяльності школи (волонтерська діяльність, консультативні форми; діяльність різних батьківських організацій);
- формування сімейних звичок і традицій (подарунки під час шкільних свят; спільне читання книг);
- діяльність батьків у якості тьюторів з певних предметів тощо [70, с. 10].

На основі вказаного педагогічне поняття «взаємодія педагогів, батьків і громади в соціально-освітньому середовищі початкової школи» Л. Гуцуляк визначає як «систему соціальних відносин, спрямованих на всебічний розвиток дитини молодшого шкільного віку, її позитивну соціалізацію, соціально-правову підтримку у різних видах діяльності, вироблення позитивної мотивації до здорового способу життя, супротиву негативним проявам соціуму» [70, с. 10].

Вказане дослідження дозволяє нам врахувати досвід зарубіжної педагогіки щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками, особливо у період реалізації «Концепції “Нова українська школа”», провідними ідеями якої визначено партнерські умови співпраці учителів із батьками учнів.

Педагогічними умовами удосконалення професійної підготовки

майбутніх учителів до фахової діяльності у контексті співпраці з батьками науковці визначають (Н. Бугаєць [39], О. Буздуган [42, с. 92], Т. Шанскова [251]):

- забезпечення позитивної мотивації до такого виду діяльності;
- модернізацію змісту професійної підготовки (приміром, узгодження змісту навчальних дисциплін різних циклів, інтегрування навчальних дисциплін тощо);
- удосконалення навчально-методичного забезпечення означеного процесу;
- спеціальну підготовку викладачів;
- пріоритетність педагогічної практики, самостійної роботи студентів;
- інтенсифікацію освітнього процесу у закладах вищої освіти (вибір оптимальних технологій, форм, методів, прийомів та засобів навчання);
- розробку та застосування технології соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів.

Водночас перераховані умови узагальнені нами: натомість, у наукових дослідженнях вони представлені розрізнено і не складають системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Насамперед, у дослідженнях не акцентовано на мотиваційному компоненті такої підготовки та розрізнено описано практичний складник процесу фахової підготовки означеного напрямку.

З практичної точки зору, науково цінними у контексті нашого дослідження стали результати дослідження, описані О. Буздуган [42, с. 85] щодо характеристики інтегрування навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів. Ґрунтуючись на аналізі вказаних результатів, для експериментальної частини нашого дослідження обрано такі положення:

1. Реалізацію інтегрування навчальних дисциплін необхідно

здійснювати такими етапами: аналіз змісту навчальних дисциплін → визначення можливостей вивчення виокремлених проблем у циклі навчальних дисциплін → спеціальна підготовка педагогів (передусім, узгодження викладацької діяльності шляхом аналізу та координації змісту дисциплін) → організація інтегрування навчальних дисциплін у освітньому процесі закладу вищої освіти.

2. На першому етапі (аналізі змісту навчальних дисциплін спеціальності 013 «Початкове освіта» галузі знань 01 «Освіта»), необхідно врахувати, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання має враховувати два інформаційних наповнення, тобто зміст вивчення проблеми «взаємодії педагога з батьками учнів» та «умови інклюзивного навчання». Окремо зазначені інформаційні площини вивчаються докладно та фрагментарно у контексті багатьох навчальних дисциплін. Проте нами було виявлено супутні проблеми вивчення студентами цих понять:

- навіть підходи до розуміння поняття «взаємодія педагога з батьками учнів» у змісті вивчення різних дисциплін – неодноаспектні;
- поняття «умови інклюзивного навчання» переважно має теоретичний характер (навіть, нормативно-правовий: законодавче підґрунтя та нормативні шляхи його реалізації);
- узгодженості змістового вивчення цих проблем – бракує;
- результат понятійного осмислення майбутніми вчителями початкової школи, приміром поняття «взаємодія педагога з батьками учнів» – неоднозначний: «складається думка, нібито аналізуються різні явища, які просто позначаються одним терміном. Паралельно з педагогікою і психологією студенти слухають курси соціології, філософії, де також ідеться про сім'ю, але характеристика її вже інша і, принаймні, на перший погляд, мало що спільного має з першою. Взаємозв'язок філософського розуміння сім'ї (до того ж у навчальній літературі недостатньо чітко викладеного) із психолого-педагогічним також не аналізуються. В результаті у студентів

цілком природно може скластися думка, що педагогіка і психологія в цьому питанні самі по собі, а філософія, як світоглядна і методологічна наука – сама по собі» (О. Буздуган) [41, с. 70].

3. Смыслово-інформаційний потенціал у аспекті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання притаманний таким дисциплінам: «Вступ до педагогічної діяльності», «Педагогічні технології у початковій школі», «Теорія виховання», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна психологія», «Основи педагогіки і психології», «Основи психодіагностики» тощо.

Враховуючи, що «...засвоєння сукупності певних знань неможливе в рамках одного навчального предмета. Щоб опанувати і закріпити їх на рівні навичок, необхідно ці вміння й навички постійно використовувати в наступній навчальній діяльності» (О. Буздуган) [42, с. 70], необхідно, щоб кожен викладач уявляв систему підготовки студента, знав, що вже відпрацьовано на інших заняттях. О. Буздуган для реалізації цілей такої роботи рекомендує проведення навчальних семінарів для викладачів з метою узгодження освітніх дій щодо підготовки студентів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Педагогічними умовами формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання І. Демченко визначає:

- спрямування змісту програм та методики викладання навчальних дисциплін на засвоєння студентами аксіології інклюзивної освіти;
- удосконалення змісту, форм, методів, засобів щодо опанування студентами нормативними, психологічними, педагогічними, корекційними, науковими основами інклюзивної освіти у процесі вивчення окремих дисциплін; дидактичними і корекційно-розвивальними технологіями на заняттях із фахових методик навчання предметів початкової школи;
- поглиблення фахових знань, практичних умінь студентів у процесі

вивчення окремих дисциплін на засадах імітаційного моделювання й рефлексії досвіду педагогічної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти з відповідним оновленням змісту програми педагогічної практики [78].

Як бачимо, дослідниця зробила акцент на удосконаленні змісту та методики викладання окремих дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Серед навчальних дисциплін авторкою обрано: «Філософію», «Історію педагогіки», «Історію української культури», «Дидактику», «Теорію та методику виховання», «Вікову та педагогічну психологію», «Політологію», «Педагогічну майстерність», «Основи медичних знань», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти / педагогіки», «Психологію творчості», «Інклюзивну педагогіку початкової школи».

Однак, зважаючи на актуальність інклюзивного навчання та значущу роль сім'ї, визначення батьків молодших школярів як здобувачів освіти згідно із Законом України «Про освіту» [104] учасниками освітнього процесу, компонент «взаємодія з батьками» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути пріоритетним.

Закордонні дослідники Е. Ефтиміньйо та А. Кінгтон визначили низку факторів, необхідних для ефективної інклюзивної освіти: належна професійна підготовка вчителів, які б змогли послідовно реагувати на потреби всіх учнів; затвердження права вчительського вибору уведення інклюзивних класів; заохочення учителів до розробки пропозицій щодо інклюзивної освіти; співпраця між іншими вчителями та учителями інклюзивних класів; орієнтація лише на потреби учнів, а не зовнішню ідеологію; індивідуальна навчальна програма для задоволення потреб усіх учнів; оцінка та моніторинг освітньої динаміки дітей та додаткових послуг; залучення та участь батьків до освітнього процесу, передусім для прийняття важливих рішень; гарантія рівного соціального і академічного потенціалу для

усіх дітей [261]. Проте автори не вказали залежність цих факторів від рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Проблема взаємодії з батьками учнів знову залишилася поза увагою дослідників.

Незважаючи на поширену підтримку виведення інклюзивного навчання на філософський рівень, є деякі побоювання з приводу того, що політику інклюзивної освіти важко реалізувати, оскільки вчителі недостатньо добре підготовлені до її реалізації. Дослідники розглядають деякі з перешкод на шляху розвитку успішних інклюзивних шкіл і пропонують способи подолання цих труднощів: перегляд ролей, обов'язків та професійної ідентичності вчителів. Описується Проект інклюзивної практики в Університеті Абердіна щодо реформи диплома про отримання післядипломної освіти [110].

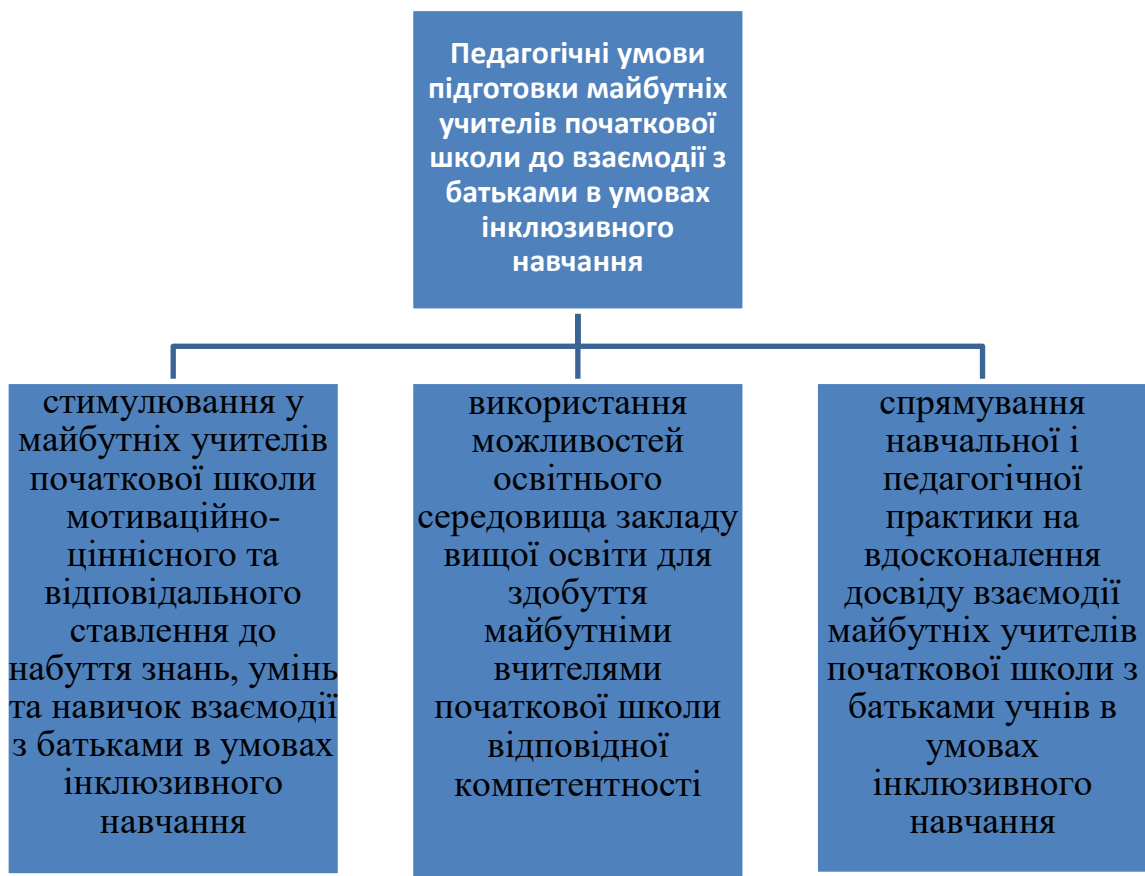
Дослідження E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden показали, що вчителі коледжів, які були спеціально підготовлені до реалізації інклюзивної освіти на емоційно-теоретичному рівні, показали себе справжніми фахівцями. Для учителів-практиків, які у процесі фахової підготовки не отримали спеціальних знань, умінь та навичок відповідного напрямку, необхідно організувати спеціальні курси підвищення кваліфікації. Такі курси мають бути ретельно продуманими, спланованими та організованими з відповідною практичною базою [260].

У результаті аналізу вказаних вище наукових джерел та емпіричного матеріалу, описаного у підрозділах 2.1 та 2.3, нами виокремлено такі педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання:

- стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;
- використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної

компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;

– спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання (рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Так, першу педагогічну умову (стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) буде реалізовано наскрізно, а саме: через реалізацію двох

наступних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Щодо другої педагогічної умови, то пропонуємо комплексне удосконалення змісту навчальних дисциплін з метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Причому вибір навчальних дисциплін цього спектру обрано з урахуванням ходу та порівняння результатів експериментального дослідження, здійсненого І. Демченко [79]. За основу пропонуємо обрати навчальні дисципліни спеціальності 013 «Початкова освіта» циклу професійна підготовка (психолого-педагогічна підготовка): «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності» та дисциплін вибору студентів: «Основи інклюзивної освіти» та «Інклюзивна освіта у початковій школі» тощо.

Удосконалення змісту навчальних дисциплін з метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання пропонуємо здійснювати шляхом розширення чинних програмових вимог спеціальності 013 «Початкова освіта» [53] (у контексті обраних нами вище навчальних дисциплін) характеристиками виокремлених нами у підрозділі 2.2 компетенціями набуття досліджуваної професійної готовності (додаток Е).

У процесі удосконалення змісту навчальних дисциплін з метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання інтегрування навчальних дисциплін доречно, на нашу думку, застосовувати такі методи навчання: аналіз конкретних ситуацій; кейс-стаді; круглий стіл; дискусії; диспути; навчальні проекти тощо.

З метою спеціальної підготовки викладачів для формування майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання пропонуємо проводити не лише традиційні навчально-методичні чи науково-практичні семінари, а й тренінги, коучінги, вебінари, передусім, у



онлайн-режимі. Такі форми роботи нині набувають неабиякої популярності з причини їх доступності, безвідривності від виробництва та інноваційності:

- заочна / дистанційна форма участі;
- легкий доступ у соціальних мережах та на сайтах;
- практичний характер інформації: емпіричний матеріал з підтверджувальними відео-сюжетами; надання конкретних порад щодо прийняття рішень у педагогічних ситуаціях;
- можливість повторного перегляду у випадку непрямой участі та у ситуації додаткового з'ясування / уточнення певних аспектів;
- постійне оновлення інформації з урахуванням найсучасніших тенденцій;
- моніторинг якості та актуальності інформації (відстежування кількості відвідувачів та аналіз їхньої оцінки у «лайках» та прямих коментарях, зворотних контактах тощо).

Реалізація третьої педагогічної умови (спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання) ускладнюється, як показує досвід, передусім, неспроможністю значної кількості закладів загальної середньої освіти провадити інклюзивне навчання школярів, попри вимоги чинного законодавства України. Отже, у процесі проходження практики майбутні учителі початкової школи не завжди (не у кожній школі) зможуть набути необхідного досвіду. Заклади загальної середньої освіти нині перебувають лише на етапі поступової імплементації вимог чинного Закону України «Про освіту». З причини недофінансування закладів освіти на місцевому рівні та браку дидактико-методичної, психологічної підготовки педагогічних кадрів, інклюзивне навчання реалізується загалом повільними темпами. Тому відповідальним за організацію та проходження навчальної та педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи необхідно ретельно переглянути умови інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, що надають

відповідні освітні послуги.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу нами схарактеризовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності; спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Однак лише узгоджене дотримання усіх умов стане запорукою якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Водночас подальшого дослідження потребує проблема розробки та впровадження експериментальної методики перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

### **3.3. Методика формувального експерименту та результати дослідно-експериментальної роботи**

На етапі експериментального дослідження нами реалізовано розроблену педагогічну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання як систему формування у студентів вказаної готовності, контрольовано процес й результат розвитку визначених компонентів досліджуваних якостей.

Нашим завданням було виявити та теоретично обґрунтувати логічні зв'язки між змістом, формами тощо та результатами навчальної роботи

студентів (аудиторної та у процесі виробничої практики), динамікою набуття ними компетентності щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Формувальний етап дослідження проведено, орієнтуючись на результати констатувального етапу експерименту з метою реалізації розробленої методики дослідження: впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, домінантою чого є дотримання виокремлених педагогічних умов. Впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання здійснювалося у чотири етапи:

1. Підготовчий.
2. Теоретичний.
3. Практичний.
4. Контрольно-рефлексійний.

Мета формувального експерименту – впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. З цією метою, передусім, було виокремлено форми, методи і засоби навчання майбутніх учителів початкової школи, найсприятливіші для формування їхньої готовності до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Також було розроблено та впроваджено відповідне навчально-методичне забезпечення.

Методика нашого експерименту охоплювала сукупність методів дослідження: теоретичних (порівняння різнобічних ідей досліджуваної проблеми); емпіричних (психолого-педагогічні діагностичні методи: анкетування, тестування, опитування, обговорення, інтерв'ювання, дискусії, диспути, бесіди; обсерваційні методи: пряме та опосередковане педагогічне спостереження, самооцінка, взаємооцінка та оцінка; педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний, контрольний); статистичні (методи математичної статистики з метою обробки експериментальних даних, графічних та табличних інтерпретацій даних, доведення вірогідності

результатів експериментального дослідження) методи.

Предметом відкритого спостереження були: навчальний процес на факультетах початкової освіти закладів вищої освіти (лекції, семінарські та практичні заняття); практична діяльність майбутніх учителів початкової школи у період педагогічної практики (проведені уроки та виховні заходи з батьками). Використовуючи спостереження як науковий метод, ми керувалися ідеєю вдосконалення навчального процесу, підготовки кваліфікованих фахівців у закладах вищої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних педагогічних технологій.

Моніторинг дозволив визначити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Результати, отримані у процесі моніторингу, сприяли виокремленню комплексу ефективних педагогічних умов і засобів підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Апробація методики експериментального дослідження здійснювалася у процесі викладання навчальних дисциплін спеціальності 013 «Початкова освіта» циклу професійна підготовка (психолого-педагогічна підготовка): «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності» та дисциплін вибору студентів: «Основи інклюзивної освіти / педагогіки» та «Інклюзивна освіта у початковій школі» тощо.

Етапи нашого дослідження мають таку хронологію:

*Перший етап (2013–2014 рр.)* – теоретичне вивчення досвіду вітчизняної та зарубіжної практики щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; характеристика проблеми дослідження, її формулювання; визначення бази дослідження, методологічного інструментарію; аналіз навчально-наукових джерел.

*Другий етап (2014–2016 рр.)* – на основі аналізу наукових джерел та

нормативно-правових документів, освітніх стандартів і навчальних планів сформульовано гіпотезу дослідження; розроблено програму дослідження, критерії і показники готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

*Третій етап (2016–2017 рр.)* – обробка даних педагогічного експерименту; розробка педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, її апробація в навчальному процесі закладів вищої освіти. Уточнення та зміна етапів, рівнів, методів і форм організації практичного навчання майбутніх учителів початкової школи; аналіз циклів освітньої підготовки; проведення формувального експерименту.

*Четвертий етап (2017–2018 рр.)* – аналіз проведеної роботи; узагальнення даних, визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Схарактеризуємо процес реалізації педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання шляхом дотримання кожної з виокремлених педагогічних умов.

Загалом експериментальним дослідженням було охоплено 418 студентів (третьої та четвертої курси бакалаврату): ЕГ – 203 особи, КГ – 215 осіб майбутніх учителів початкової школи та 12 викладачів закладів вищої освіти (Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Хмельницького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки), 36 учителів початкової школи та 115 батьків учнів з / без особливих освітніх потреб початкової школи.

Навчання студентів контрольної групи здійснювалося традиційним

способом, а навчання майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи реалізовувалося згідно із розробленою педагогічною моделлю підготовки до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

На першому (підготовчому) етапі впровадження експериментальної педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання з ціллю залучення вказаних вище закладів вищої освіти було:

1. Проведено заняття з елементами тренінгу та методичні семінари, завданням яких стало опрацювання загальної методики впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Викладачам, учасникам експериментального дослідження, був наданий експериментальний комплект навчально-методичного забезпечення зазначеного процесу.

2. Запроваджено методику реалізації педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

3. Узагальнено та здійснено порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів досліджуваної методики впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Навчально-методичним забезпеченням реалізації експериментальної педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання стали (з метою реалізації другої педагогічної умови: використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для набуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності):

1. Робочі програми навчальних предметів курсу підготовки майбутніх учителів початкової школи, котрим надано експертну оцінку і коректовано: не дивлячись на те, що загальне годинне навантаження залишилось

незмінним (у пропорції лекцій та практичних занять), було заплановано дещо змінити у змісті проведення занять шляхом використання елементів педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

2. Навчально-методичні посібники з предметів «Основи інклюзивного навчання», удосконалені відповідно до структури навчального предмету: тезовий виклад та загальний текст лекцій; матеріали для дидактичних кейсів; плани семінарських, практичних та лабораторних занять; поточні та контрольні тести, питання до екзамену та критерії їх оцінки; низка завдань для самостійної роботи та індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), завдання для педагогічної практики; список рекомендованих джерел. Усі матеріали розміщені у системі Moodle. Запропоновані посібники побудовані таким чином, що кожен з компонентів змісту передбачає підготовку майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

3. Методичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти щодо методики формулювання навчальних задач, формування кейсів, плану та проведення організаційних форм співпраці зі студентами, а також методів проведення повсякденної рефлексії у рамках впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

4. Методичні рекомендації для студентів з приводу виконання навчальних завдань з метою формування готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання тощо.

Впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання здійснюється етапами загальної професійної підготовки у закладах вищої освіти. При цьому на кожному етапі домінують ті чи інші спеціальні та дидактичні завдання, педагогічні умови, реалізація яких забезпечує ефективність процесу підготовки.

Впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання передбачає наскрізне дотримання педагогічних умов ефективності вказаного процесу, виокремлених у підрозділі 3.2 нашого дослідження:

1. Стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

2. Використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

3. Спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Ключова позиція реалізації вказаних умов: лише узгоджене їх дотримання стане запорукою якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, надалі ми будемо описувати практичну реалізацію вказаних умов контекстно – не вдаючись до їх виокремленого дотримання, а лише комплексно, цілісно та системно у площині впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Передусім для майбутніх учителів початкової школи нами було розроблено низку дидактичних карток для підготовки до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Зміст дидактичної картки відповідав критеріям та показникам готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, виокремлених нами у



підрозділі 2.2 дослідження. Кожна дидактична картка розрахована на оцінювання, взаємооцінювання та самооцінювання у залежності від дидактичної мети викладача.

Опишемо етапи реалізації розробленої нами педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

*I етап – підготовчий.* Цей етап передбачає розвиток мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; формування у студентів здатності діагностувати, аналізувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки у проблемах учнів з / без особливих освітніх потреб та їхніх батьків; працювати з медичною, психологічною документацією, узагальнюючи дані у педагогічній документації; розвивати емпатію, гуманне ставлення, здатність зрозуміти і прийняти учнів з / без особливих освітніх потреб та їхніх батьків. Тому на початковому етапі ми сприяли створенню системи професійної самосвідомості шляхом вироблення елементів власної корекційно-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

У процесі педагогічного експерименту нами було виявлено, що вироблення елементів діяльності у майбутніх учителів початкової школи відбувається шляхом наслідування, копіювання педагогічної діяльності педагогів-практиків та викладачів закладів вищої освіти і на цьому етапі завершується стадією справжнього наслідування професійних дій з елементами індивідуальної творчості майбутніх учителів початкової школи: студенти у процесі взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб відтворювали елементи такої взаємодії педагогів-взірців.

Стимулом розвитку вказаних якостей є потреба у формуванні у майбутніх учителів початкової школи власної діяльності шляхом аналізу чинних методів, форм, прийомів та засобів взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Таким чином, від наслідування, копіювання

дій педагогів-наставників у майбутніх учителів початкової школи не лише набувається досвід, а й розвивається критичне осмислення спостережуваного та вибудовується перспектива професійної діяльності цього напрямку. Зазначене стало концепцією підготовчого етапу (мотиваційно-ціннісного) до реалізації експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Завдання підготовчого етапу впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання – формування мотиваційно-ціннісного компонента вказаної готовності за критерієм:

1. Стимульованість: «усвідомлення необхідності», «спрямованість до здійснення»; «заохочення батьків до співпраці»; «схвалення успіхів і досягнень» тощо.

2. Толерантність: «ставлення на принципах гуманності, толерантності»; «визнання кожного»; «прагнення максимально врахувати побажання» тощо.

3. Ініціативність: «інтерес та потреба»; «ініціатива», «відповідальність»; «прагнення встановити продуктивну взаємодію» тощо.

На підготовчому етапі кожну дидактичну картку студенти заповнювали з позиції теоретичного (без практичної підготовки) розуміння сутності проблеми взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання (таблиця 3.1).

Реалізації підготовчого етапу запровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання сприяли такі форми, методи, прийоми та засоби професійної підготовки:

- аудиторна робота: традиційні та інтерактивні лекції та практичні заняття;
- словесні методи навчання: бесіди, обговорення, дискусії, диспути;

### Дидактична карта № 1

#### Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання (підготовчий етап – мотиваційно-ціннісний компонент)

Дотримання принципів взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання	Самооцінка (взаємооцінка; оцінка)
1. Усвідомлення необхідності роботи в умовах інклюзивного навчання, зокрема взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки.	
2. Спрямованість до здійснення ефективного процесу інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах взаємодії з їхніми батьками.	
3. Заохочення батьків до співпраці.	
4. Схвалення успіхів і досягнень батьків та учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання шляхом заохочення, вербальних оцінок, формування учнівських рефлексійних умінь, преміювання, нагород, змагань тощо.	
5. Ставлення до взаємодії з батьками учнів у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів» на принципах гуманності, толерантності з метою досягнення ефективних освітніх результатів.	
6. Визнання кожного з батьків учнів з / без особливих освітніх потреб суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття учнів з особливими освітніми потребами та аналогічне налаштування батьків учнів.	
7. Прагнення максимально врахувати побажання батьків щодо психофізичної індивідуальності учнів для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього інклюзивного процесу.	
8. Інтерес та потреба майбутніх учителів початкової школи до здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивного навчання.	
9. Ініціатива, відповідальність у доборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.	
10. Прагнення встановити продуктивну взаємодію з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивного навчання.	

- мотиваційні тренінги: «Значення взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»;
- виховні заходи: акції милосердя; навчальні проекти (створення

відеосюжету «Розмова з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання») тощо;

- гурткова робота: навчальний проект теоретичного характеру («Форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання») з презентаційним захистом;
- волонтерство: допомога вчителям-практикам у взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (*примітка*: завдання вибирає вчитель-практик).

*Другий етап – теоретичний* (формування когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до досліджуваного напрямку роботи) – вивчення теоретичних засад процесу взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Цей етап передбачав оволодіння основами педагогічного дослідження (передусім, активне спостереження за взаємодією вчителів-практиків із батьками учнів з / без особливих освітніх потреб), знання основ відповідних навчальних дисциплін. На теоретичному етапі майбутні учителі початкової школи знайомилися із нормативно-правовими, соціальними і науковими передумовами виникнення інклюзивного навчання та основних засад взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; понятійним апаратом проблеми взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; вивчали типологію форм, методів, прийомів, засобів взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.

Завданням теоретичного етапу впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання визначено формування відповідних теоретичних знань, тобто формування когнітивного компонента вказаної готовності.

Таким чином, на теоретичному етапі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання здійснено введення у контекст проблеми, сформовано цілі та завдання, закладено знаннєву базу такої взаємодії (таблиця 3.2).

## Дидактична карта № 2

### Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання (теоретичний етап – когнітивний компонент)

Знання	Результат (оцінка знань)
1. Матеріал навчальних предметів на засадах встановлення міжпредметних зв'язків інклюзивного навчання за умови постійної самоосвіти з метою надання необхідної методичної допомоги та подальшого формування пізнавального інтересу у батьків дітей з / без особливих освітніх потреб.	
2. Сутність проблем учнів з особливими освітніми потребами та взаємодії з їхніми батьками.	
3. Сутність взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	
4. Особливості психічного та фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами та особливості побудови інклюзивного освітнього процесу спільно з батьками (або з урахуванням їхніх побажань) учнів з / без особливих освітніх потреб.	
5. Особливості здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки в умовах інклюзивної навчання.	
6. Сутності попередження кризових, конфліктних та екстремальних ситуацій, формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів освітнього процесу у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів».	

*Примітка:* конкретизацію теоретичного матеріалу здійснено у рамках вивчення певної навчальної дисципліни.

Реалізації теоретичного етапу запровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання сприяли такі форми, методи, прийоми та засоби професійної підготовки:

- аудиторна робота: традиційні та інтерактивні лекції та семінарські заняття; індивідуальні консультації;
- словесні методи навчання: бесіди, обговорення, дискусії, диспути;
- самостійна навчальна робота: ІНДЗ теоретичного спрямування;

- когнітивні тренінги, вебінари та коучі: «Навчаючи, вчуся» (вивчення основних нормативно-правових засад та сутності ключових понять);
- виховні заходи: акції милосердя; навчальні проекти (створення відеосюжету «Ефективні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання») тощо;
- гурткова робота: навчальний проект теоретичного характеру («Інноваційні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання») з презентаційним захистом;
- теоретичні конкурси, змагання, вікторини та олімпіади (згідно із змістом навчальних дисциплін);
- волонтерство: допомога вчителям-практикам у взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (*примітка*: завдання вибирає вчитель-практик).

*Третій етап – практичний (операційно-діяльнісний компонент готовності)* – освоєння технологій педагогічно-корекційної діяльності щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

*Завданнями практичного етапу* впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання обрано формування умінь та навичок операційно-діялісного компоненту вказаної готовності.

На практичному етапі майбутні учителі початкової школи опановували значним спектром спеціальних форм, методів, прийомів та засобів взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання. Також майбутні учителі початкової школи здійснили відтворення засвоєних знань, набутих умінь і навичок на практичних заняттях та у процесі педагогічної практики. У процесі виробничої практики майбутні учителі початкової школи практично закріпили вміння використовувати спеціальні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками в умовах

інклюзивного навчання; розробили авторські програми реабілітаційної, корекційної, навчальної та розвивальної роботи з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання тощо (додаток Ж).

Реалізації практичного етапу запровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання сприяли такі форми, методи, прийоми та засоби професійної підготовки:

- аудиторна робота: традиційні та інтерактивні лекції та практичні заняття; парні, групові та колективні заняття;

- словесні методи навчання: бесіди, інструктаж, обговорення, дебати, дискусії, зокрема дискусія «Карла Поппера», диспути;

- самостійна навчальна робота – ІНДЗ практичного спрямування: змодельовати спільно з батьками систему інклюзивного навчання, індивідуальної траєкторії розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;

- навчальні тренінги, майстер-класи (провідних учителів-практиків з досвіду взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання (з обов'язковою участю студентів)), вебінари та коучі: «Тренінг саморегуляції» (мета – навчання майбутніх учителів початкової школи технікам саморегуляції емоційної сфери, володіння собою у педагогічній ситуації взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання); «Майстерність розв'язання педагогічної ситуації» (мета – формування у студентів уміння мобільно розв'язувати педагогічні ситуації щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання); «Педагогічна позиція» (мета – формування у майбутніх учителів початкової школи уміння висловлювати та обґрунтовувати свою педагогічну позицію, переконувати у розмові з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання тощо);

- навчальні проекти: створення відеосюжету «Педагогіка співпраці в

умовах інклюзивного навчання» тощо;

- креативні методи інтерактивного навчання: аналіз конкретних ситуацій («Мама третьокласника Сергійка з особливими освітніми потребами (важка форма ДЦП) щодня бездоріжжям два кілометри котить інвалідний візок із сином до школи. Водночас їхній сусід, батько однокласника, возить свого сина до школи, але не підвозить сусідів, мотивуючи, що його про це ніхто не просить. Мама Сергійка насправді соромиться про таке попросити. Ваші дії як класовода»); кейс-стаді (аналогічна ситуація із поданням детальної інформації учасників ситуації та нормативно-правових документів щодо цієї педагогічної ситуації); круглі столи; дискусії; диспути; навчальні проекти; ділові ігри; інсценування, «громадські слухання», «займи позицію», «суд від свого імені», «робота в малих групах», «1 – 2 – 4 – усі разом», «карусель», метод «прес», «кластери», «семантична карта» тощо;

- гурткова робота: навчальний проект практичного характеру («Саморегуляція емоційної сфери, володіння собою у педагогічній ситуації взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання») з презентаційним захистом;

- практичні конкурси та змагання (мобільне розв'язання педагогічних ситуацій щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання);

- волонтерство: допомога вчителям-практикам у взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (*примітка*: завдання вибирає вчитель-практик).

Схарактеризуємо докладно реалізацію виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Так, у контексті реалізації першої педагогічної умови вказаного процесу (стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) систематично здійснювалося заохочення студентів до пошуку способів



взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання (насамперед, шляхом заохочення та нагород у вигляді грамот за активну взаємодію з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання у період педагогічної практики). Доведено, що реалізація вказаної педагогічної умови сприяла усвідомленому інтересу майбутніх учителів початкової школи до розуміння правил взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Власне сама взаємодія викладача закладу вищої освіти має бути прикладом співпраці щодо взаємодії в умовах інклюзивного навчання та спрямовуватися на результат – формування особистості вчителя початкової школи, який би вільно: володів не лише методами викладання навчального предмету, але й високою педагогічною культурою; продукував та реалізовував новітні педагогічні ідеї досліджуваного контексту; аналізував результати самоосвіти та самостійно використовував отримані знання та вміння для того, аби підвищувати рівень власного досвіду щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Другу педагогічну умову впровадження педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності) реалізовано шляхом таких форм та методів:

- традиційних та інноваційних занять (інтегрованих, інтерактивних тощо), ділових ігор (інсценування, сюжетно-рольових);
- ІНДЗ у вигляді навчальних творчих проєктів;
- творчих завдань, що сприяли засвоєнню майбутніми учителями початкової школи форм та методів взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання та використання здобутих знань, умінь, навичок нових умовах;
- використання технологій контекстного та партнерського навчання, що дає змогу створювати систему підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи за умови інклюзивного навчання з

використанням оптимального узгодження традиційних та інноваційних методів навчання з урахуванням соціального контексту професійної педагогічної діяльності, з метою позитивної мотивації реалізації інклюзивного навчання у взаємодії з батьками учнів та відповідального ставлення до цього процесу; поглиблення знань щодо особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, специфіку взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання;

- розробки інструкцій щодо організації процесу навчання для дитини з особливими освітніми потребами, взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання;

- створення Інтернет-ресурсу: «Інформаційно-методичного центру щодо партнерської взаємодії в умовах інклюзивного навчання», мета якого – методичний супровід, надання кваліфікованої допомоги, пояснення та захист прав у контексті взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Третя педагогічна умова (спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії майбутніх учителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання) здійснювалася у трьох напрямках:

1. Теоретичному – удосконалення викладачами змісту педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи щодо орієнтації на посилення взаємодії (зокрема, міжвідомчої – між відділами, що займаються дітьми з особливими освітніми потребами) з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

2. Практичному – безпосереднє проходження майбутніми учителями початкової школи педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти з акцентом на взаємодію з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Налагоджування контакту із соціальними службами та державними органами опіки щодо обліку, контролю та взаємодії (міжвідомчої взаємодії) з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання (із інклюзивними ресурсними центрами).

3. Методичному – узагальнення результатів проходження педагогічної практики стосовно взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання шляхом створення портфоліо, кейсів; підготовки презентацій (у тому числі – фотопрезентацій), відеозвітів, створення вебінарів; електронних посібників, спеціальних освітніх сайтів та Інтернет-ресурсів тощо. Забезпечення закладів вищої освіти науково-методичними джерелами щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання, розвитку різноманітних типів освітніх закладів, що могли б забезпечити ефективне інклюзивне навчання. Розробка конкретних інструкцій щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Враховано визначені нами раніше напрями взаємодії вчителя початкової школи із батьками їхніх учнів:

– середовищний: створення оптимального для молодших школярів освітнього середовища класного інклюзивного навчання (у межах класної кімнати та з елементами залучення до удосконалення освітнього середовища закладу освіти загалом) за сферами: психологічною (батьківське та вчительське консультування індивідуальне та групове); матеріально-технічною (оснащення та обладнання класної кімнати та школи); методичною (батьківські та вчительські консультації навчального характеру); виховною (батьківські та вчительські консультації виховного характеру); медичною (медичні консультації); творчою (батьківські та вчительські консультації щодо розвитку творчих задатків молодших школярів з / без особливих освітніх потреб);

– пізнавально-дозвіллевий шкільного рівня: організація пізнавальної та дозвіллевої діяльності молодших школярів у інклюзивному закладі освіти (зокрема, формування традицій класу: спеціальне святкування іменин, різних свят тощо);

– пізнавально-дозвіллевий сімейного рівня: організація пізнавальної та дозвіллевої діяльності молодших школярів з / без особливих освітніх потреб удома;

- просвітній: педагогічна просвіта батьків учнів з / без особливих освітніх потреб з організацією способів обміну досвідом батьків у освіті та дозвіллі дітей;
- проектний: розробка та виконання освітніх творчих проектів інклюзивного характеру;
- організаційний: участь у інклюзивних загальношкільних та позашкільних структурах і громадських організаціях: батьківські комітети та інші структури / організації, волонтерство тощо.

На цьому етапі для майбутніх учителів початкової школи ми використали поради сучасних науковців. Так, практично обґрунтовані поради щодо взаємодії з батьками дітей з особливими потребами запропоновані у дослідженні І. Кузави [142, с. 28]. Дослідниця пропонує здійснювати таку роботу шляхом проведення з батьками дітей з особливими освітніми потребами індивідуальних та групових консультацій, батьківських зборів з метою обговорення особливостей їхньої взаємодії з дітьми; семінарів з ігровим моделюванням; лекційних занять («Специфіка загального психічного розвитку вихованців різних категорій», «Особливості спілкування з дитиною, яка потребує корекції психофізичного розвитку») тощо. Вивчення потреб батьків, які виховують таких дітей рекомендує базувати на таких принципах: уміння вислухати та зрозуміти їхні реальні проблеми; здатність та готовність педагогів сприймати батьків як експертів у їхньому власному житті; здатність аналізувати сімейні ситуації з дітьми з особливими освітніми потребами з метою адекватної допомоги та підтримки. Приміром, радить проводити роботу з надання батькам інформації про види і шляхи одержання адресної допомоги, сукупність та зміст спеціальної освіти в Україні у різні періоди розвитку дитини, процедуру та особливості організації психолого-медико-педагогічних консультацій, про спеціалістів, які надають належні послуги, ресурси додаткової інформації (тематичні електронні та Інтернет-ресурси) тощо. У результаті проведеної роботи переважно у батьків з'явився усвідомлений інтерес щодо налагодження, з урахуванням позитивних та

гуманних чинників, стосунків з дітьми з особливими освітніми потребами, а також бажання використовувати отримані раніше знання, вміння та навички щодо спілкування з оточуючими людьми.

Результатом проходження педагогічної практики майбутніми учителями початкової школи стало укладання у вигляді методичних рекомендацій звіту взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання та презентаційних матеріалів: «Взаємодія з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання на засадах партнерської педагогіки: з досвіду роботи».

Надалі опишемо конкретні результати впровадження експериментальної методики дослідження вказаної проблеми.

Так, за основу визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання шляхом проведення опитування та тестування, нами використано шкалу В. Беспалька [31]. Застосована шкала передбачала такі критерії:

- репродукція студентами інформації щодо продуктивної взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання з пам'яті ( $\alpha=1$ );
- уміння майбутніх учителів початкової школи отримувати нову інформацію для взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання на основі раніше засвоєної ( $\alpha=2$ );
- уміння студентів самостійно розробляти нову стратегію взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ( $\alpha=3$ ).

$K_\alpha$  – коефіцієнт вивчення майбутніми учителями початкової школи навчальної інформації щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за такою формулою:

$$K_\alpha = \frac{a}{p}, \text{ де:} \quad (3.1)$$

- $a$  – кількість результативної взаємодії студентів з батьками в умовах інклюзивного навчання;
- $p$  – загальна кількість спроб взаємодії майбутніх учителів початкової

школи з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Також використано запропоновану Дж. Равеном [63] шкалу значень  $K\alpha$ :

- початковий рівень ( $K\alpha < 0,7$ );
- середній рівень ( $0,7 \leq K\alpha \leq 0,85$ );
- високий рівень ( $0,85 \leq K\alpha \leq 1$ ).

Вказане вище загалом узгоджується із схарактеризованими нами у підрозділі 2.2 дослідження рівнями готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз даних констатувального експерименту проведеного нами дослідження щодо визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (підрозділ 2.3 дисертації) вказує, що вони підпорядковуються об'єктивному закону розподілу даних. Тому нами використано непараметричні критерії для перевірки гіпотези дослідження шляхом кореляційного аналізу та встановлення параметричних критеріїв: критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента та F-критерій Фішера (С. Гончаренко [63], М. Лазарєв [147] та ін.).

Загалом показники та критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, як і процедура їх вимірювання, аналогічна констатувальному експерименту (підрозділ 2.3).

Для того, щоб забезпечити надійність, вірогідність та валідність одержання даних експерименту, використали низку науково-методологічних заходів:

1. Надійність отримання експериментальних даних нашого дослідження забезпечена шляхом використання стандартизованих методик експериментального дослідження, що містять жорстку регламентацію стосовно самої процедури моніторингу підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

2. Вірогідність отриманих експериментальних даних дослідження

гарантована вирівнюванням умов проведення експерименту з реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання та проведенням його у реальних умовах навчального процесу професійної підготовки фахівців зазначеного профілю у закладах вищої освіти.

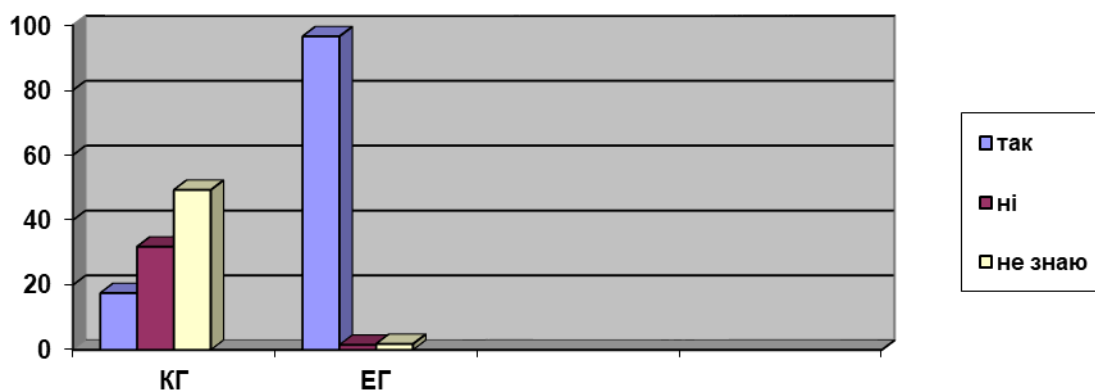
3. Валідність отриманих даних забезпечено тим, що чинники впливу (склад майбутніх учителів початкової школи, які брали участь в експерименті; етапи їхньої підготовки; умови організації та проведення експерименту тощо) в контрольних (КГ) та експериментальних групах (ЕГ) були однаковими, за виключенням лише одного – реалізації експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Аби встановити показники рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ми провели анкетування, опитування та тестування майбутніх учителів початкової школи, аналогічні до застосованого на констатувальному етапі дослідження (додаток Б).

Передусім, ми ставили завданням виявити у майбутніх учителів початкової школи після формувального експерименту рівень здатності розуміти необхідність та значущість їхньої підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

За результатами проведеного опитування, тестування та анкетування нами було зафіксовано у експериментальній групі майбутніх учителів початкової школи високий рівень розуміння того, що необхідною та значущою є підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Так, на запитання «Чи вважаєте Ви необхідним підготовку у закладах вищої освіти майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання?» відповіді студентів ЕГ розподілилися таким чином: «так» – 96,63 %, «ні» – 1,54 %, «не знаю» – 1,83 % (рис. 3.3):



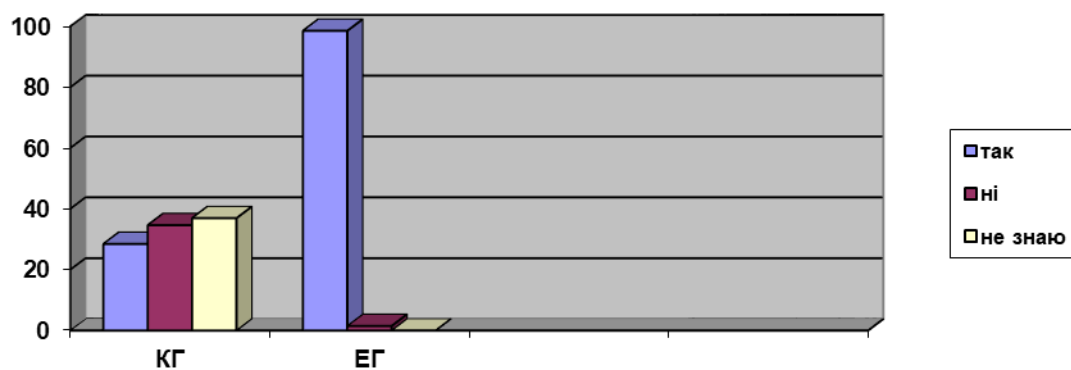
**Рис. 3.3. Усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)**

Розподіл відповідей (рис. 3.3) уже засвідчує високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Додають цілісності щодо розуміння шляхів формування рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання подані далі відповіді на запитання щодо прагнення до професійного росту та самовдосконалення. Отримали такі результати відповідей майбутніх учителів початкової школи ЕГ на запитання: «Чи вважаєте Ви потрібним і надалі постійно удосконалювати свої уміння взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання?»: а) «так» – 98,52 %; б) «ні» – 1,48 %; в) «не знаю» – 0 % (рис. 3.4):

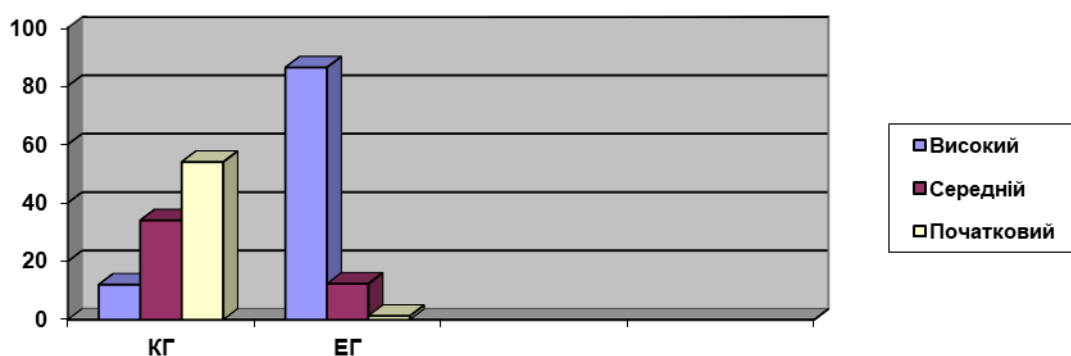
На цьому етапі підведення підсумків опитування, тестування та анкетування можемо констатувати високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.





**Рис. 3.4.** Прагнення до підвищення професійної компетентності та самовдосконалення майбутніх учителів початкової школи щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)

Отже, згідно з показниками рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (рис. 3.5), отриманими у результаті застосування критерію Пірсона (критерію узгодженості  $\chi^2$ ) [65], можемо констатувати, що високий рівень сформованості зазначених якостей мають 86,35 %, середній – 12,34 %, початковий – 1,31 % майбутніх учителів початкової школи ЕГ.



**Рис. 3.5.** Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)

На основі отриманих результатів опитування, тестування та анкетування майбутніх учителів початкової школи ми можемо зробити певні висновки:

1. У майбутніх учителів початкової школи ЕГ значно покращився рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

2. Майбутні вчителі початкової школи ЕГ на високому рівні усвідомлюють, що необхідними та значущими є формування умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, проявляють прагнення до підвищення професійної компетентності та самовдосконалення.

Черговим етапом формувального дослідження виступало виявлення рівня сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. З цією метою було використано тестові завдання, розроблені на констатувальному етапі дослідження (додаток В.1).

Кількість та правильність тестових відповідей теоретичного характеру щодо сутності ключових понять розподілена серед майбутніх учителів початкової школи ЕГ таким чином: «взаємодія з батьками» – 93,03 %, «інклюзивне навчання» – 93,03 %, «форми взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» – 77,23 %, «взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання» – 88,76 %, «шляхи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» – 77,23%, «методи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» – 88,76 % тощо. Згідно із критерієм Пірсона (критерію узгодженості  $\chi^2$ ) [65] – 76,53 %, що свідчить про значну кількість майбутніх учителів початкової школи високого рівня когнітивного компоненту готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Слід звернути увагу, що на питання «*Які методи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання Ви знаєте?*» змогли дати відповідь 88,76 % опитаних студентів. Виокремити етапи взаємодії з батьками в умовах

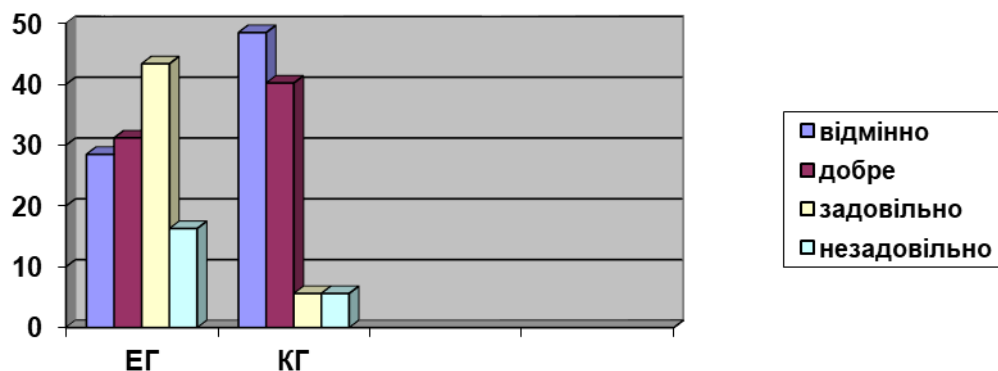
інклюзивного навчання змогли 67,94 7% опитаних та протестованих майбутніх учителів початкової школи.

Середній рівень сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання передбачав оволодіння основними формами такої взаємодії. Констатовано, що перерахувати шляхи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання змогли 63,59 % опитаних майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи. Це свідчить про вияв у студентів спеціальних знань цього напрямку професійної сфери.

При виконанні завдань також стало відомо, що, серед усіх протестованих, 88,76 % майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи легко здійснюють критичний аналіз взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Показники кількості та правильності тестових відповідей теоретичного характеру щодо знань сутності понять зазначеної тематики (48,53 % та 40,23 %) свідчать про достатню кількість майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи із середнім та високим показниками сформованості когнітивного компоненту готовності студентів ЕГ до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Водночас показники рівня сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи КГ до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання істотно не змінилися (рис. 3.6).

Можемо зробити висновки щодо вияву високого рівня сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової ланки ЕГ до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Зазначене констатує наявну доцільність у процесі формувального експерименту акцентування саме на вивченні теоретичних знань: їх недостатня кількість спонукає переважання початкового рівня сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи КГ до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.



**Рис. 3.6. Рівні сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)**

Для визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання нами запропоновані студентам такі завдання:

1. Розробити спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) структуру уроків, виховних заходів, наочних посібників та обладнання в умовах інклюзивного навчання, вибудовуючи стиль конструктивної взаємодії у контексті «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб»; застосовуючи різні форми взаємодії у контексті: «вчитель початкової школи ↔ учні з / без особливих освітніх потреб ↔ батьки учнів» в умовах інклюзивного навчання (індивідуальної, парної, групової, колективної та фронтальної).

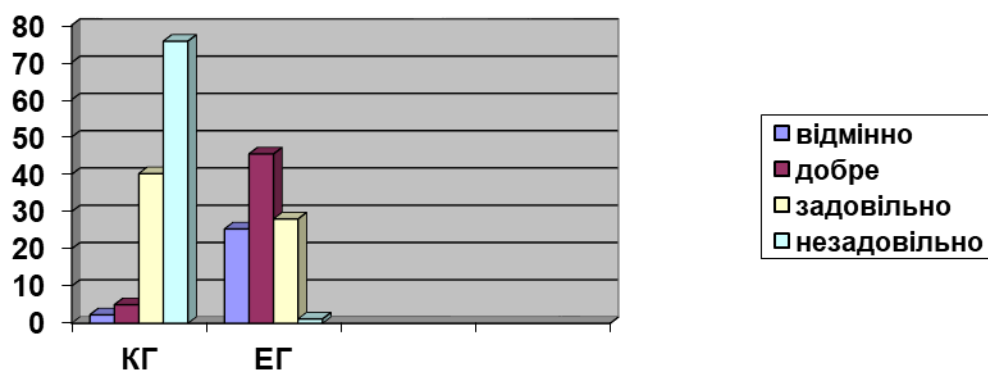
2. Змоделювати спільно з батьками систему освітньої роботи, індивідуальну траєкторію (стратегію та тактику) розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб; виявляти та схвалювати успіхи і досягнення учнів, спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси), в умовах інклюзивного навчання шляхом заохочення, вербальних оцінок, формування учнівських та батьківських рефлексійних умінь, преміювання, нагород, змагань тощо.

3. Пояснити зміст завдання та інструктувати його виконання учнями з / без особливих освітніх потреб та їхніми батьками (на уроці чи у процесі самостійної домашньої роботи).

4. Здійснити контроль та корекцію конструктивної взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки, орієнтуючись на критерії та норми оцінювання освітніх досягнень молодших школярів, зокрема учнів з особливими освітніми потребами; спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) здійснити моніторинг індивідуального розвитку учнів з особливими освітніми потребами згідно із очікуваною траєкторією розвитку.

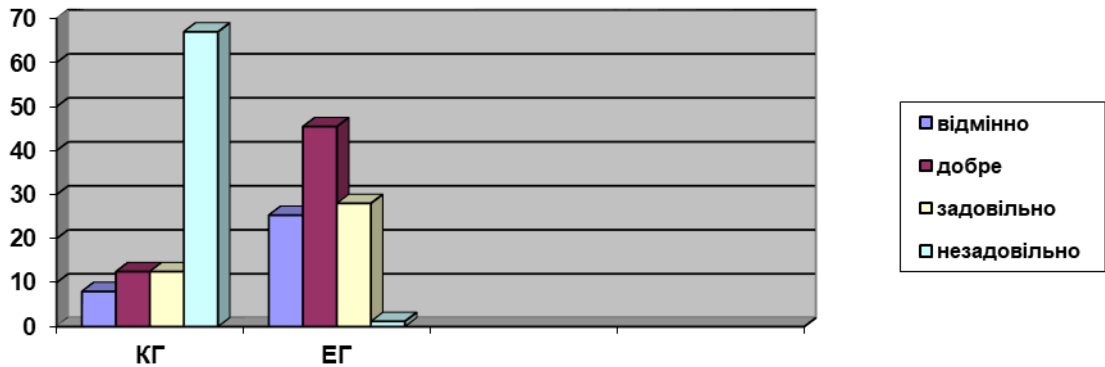
5. Відрефлексувати виконане завдання шляхом самооцінювання та взаємооцінювання.

Для оцінювання успішності виконання кожного із завдань використовували чотирибальну шкалу оцінювання (з подальшим адаптуванням до прийнятої стобальної шкали оцінювання навчальних досягнень студентів ЕГ): «відмінно» – 25,33 %, «добре» – 45,46 %, «задовільно» – 28,02 %, «незадовільно» – 1,19 % (рис. 3.7):



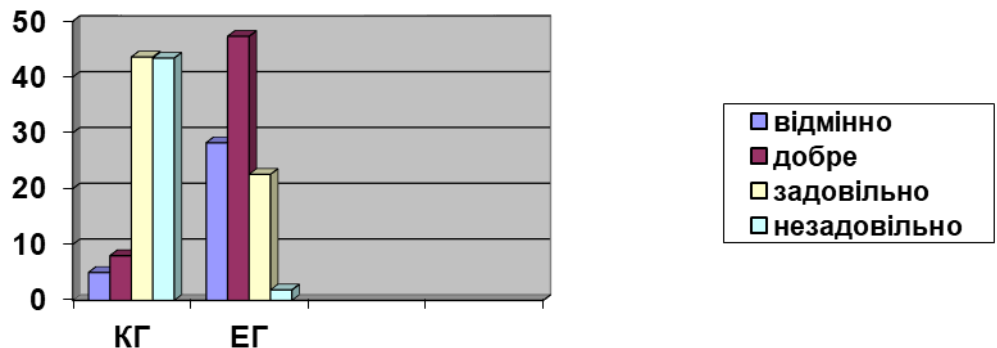
**Рис. 3.7. Результат швидкості виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи (за результатами формувального експерименту)**

Аналогічними стали показники якості виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи ЕГ: «відмінно» – 25,33 %, «добре» – 45,46 %, «задовільно» – 28,02 %, «незадовільно» – 1,19 % (рис. 3.8):



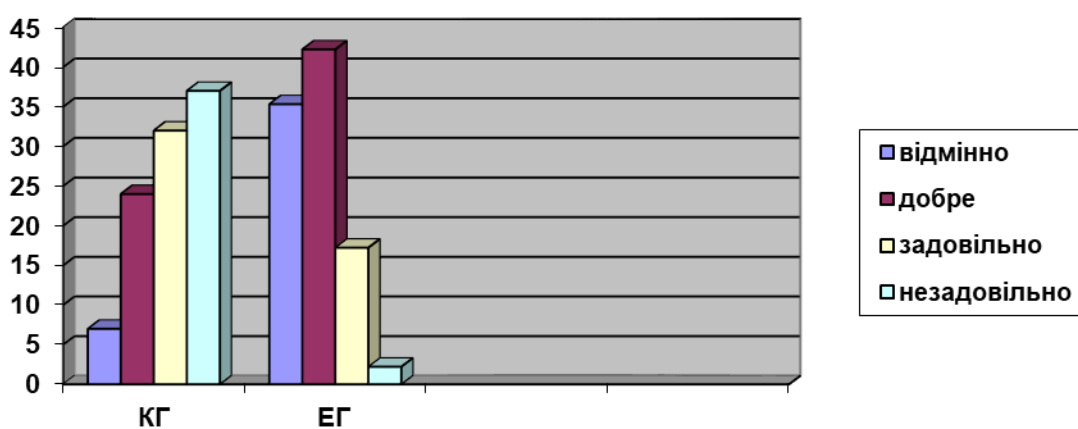
**Рис. 3.8. Результат якості виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи (за результатами формувального експерименту)**

Результати показників обсягу виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи ЕГ за бальною системою розподілялись таким чином: «відмінно» – 28,24 %; «добре» – 47,31 %; «задовільно» – 22,58 %; «незадовільно» – 1,87 % (рис. 3.9):



**Рис. 3.9. Обсяг виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи (за результатами формувального експерименту)**

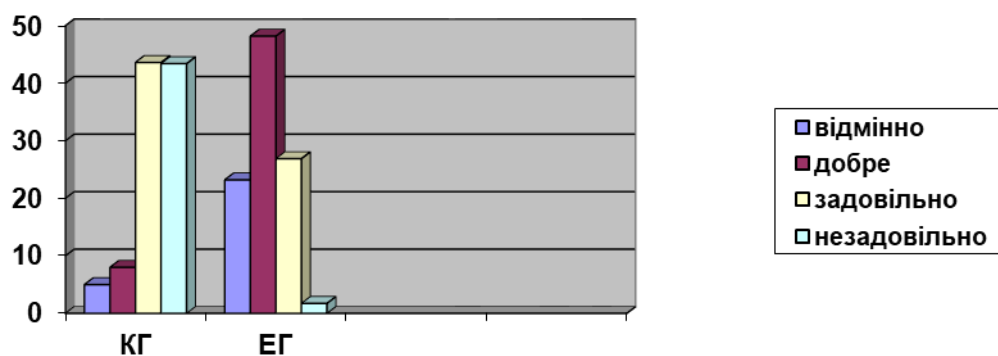
Прояв умінь майбутніми учителями початкової школи розробити спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) структуру уроків, виховних заходів, наочних посібників та обладнання в умовах інклюзивного навчання, вибудовуючи стиль конструктивної взаємодії у контексті «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб» тощо зафіксовано у таких результатах студентів ЕГ: «відмінно» – 35,32 %, «добре» – 45,23 %, «задовільно» – 17,23 %, «незадовільно» – 2,22 % (рис. 3.10):



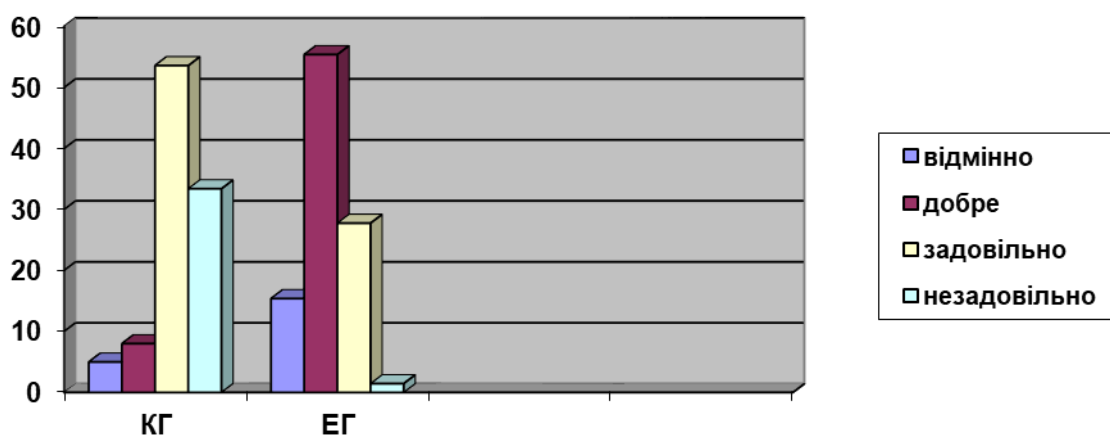
**Рис. 3.10.** Вияв умінь майбутніх учителів початкової школи розробити спільно з батьками структуру уроків, виховних заходів тощо (за результатами формувального експерименту)

Бали розподілено у такий спосіб щодо кількості запропонованих форм та методів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання майбутніми учителями початкової школи ЕГ: «відмінно» – 23,21 %, «добре» – 48,18 %, «задовільно» – 26,88,%, «незадовільно» – 1,73 % (рис. 3.11).

Результати показників оригінальності виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи ЕГ у балах розподілено у такий спосіб: «відмінно» – 15,39 %; «добре» – 55,41 %; «задовільно» – 27,76 %; «незадовільно» – 1,44 % (рис. 3.12).



**Рис. 3.11.** Кількість запропонованих майбутніми учителями початкової школи форм та методів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)

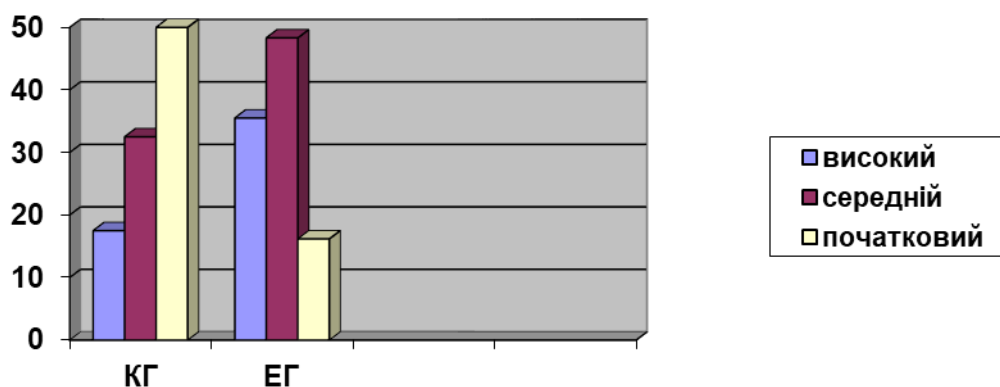


**Рис. 3.12.** Оригінальність виконання навчальних завдань майбутніми учителями початкової школи щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)

Опрацювання даних, одержаних на етапі формувального експерименту щодо моніторингу рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (у результаті застосування критерію Пірсона (критерію узгодженості  $\chi^2$ ) [65]), виявило, що зазначені студенти ЕГ набули:

- високого рівня – 35,50 %;
- середнього – 48,32 %;
- початкового – 16,18 % (рис. 3.13):





**Рис. 3.13. Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)**

Можемо стверджувати, що згідно з показниками сформованості операційно-діяльнісного компонента, готовність майбутніх учителів початкової школи ЕГ до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання сформована на високому та середньому рівнях.

Для того щоб узагальнити та конкретизувати результати дослідницької роботи щодо реалізації експериментальної педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання необхідним є здійснення процедури різноаспектної оцінки навчальної діяльності спеціалістів такого профілю.

Обрано шкалу ECTS в якості системи оцінки рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, що відповідає визначеним вимогам до систем оцінювання та дозволяє виявити готовність за когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами і варіювати узгодження між ними.

Систему оцінки рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання показано через мету, зміст, методи, принципи, форми та засоби реалізації педагогічної моделі професійної підготовки студентів до вказаного виду діяльності.

Методами визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання було обрано: усне та письмове опитування; усне та письмове тестування; практичні завдання; самоконтроль та самооцінка; моделювання та інсценування педагогічної ситуації взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; кейс-стаді; метод проектів тощо.

Результати показали, що високі оцінки рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання отримали 73,26 % студентів експериментальної групи, середні оцінки – 25,57 % студентів, початкові оцінки – 1,17 % респондентів. Статистичний аналіз даних (за критерієм Пірсона [65]) виявив істотну перевагу оцінок рівнів когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ЕГ, порівняно зі студентами КГ. Отож, високі оцінки рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання демонструє 37,05 % студентів ЕГ і 11,28 % студентів КГ, середні – 40,24 % студентів експериментальної групи і 55,03 % студентів КГ, початкові – 22,71 % і 33,69 % відповідно.

Подальший аналіз результатів рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання кожного навчального предмету показав, що підвищення зазначеного рівня у студентів ЕГ вищий за цей показник, ніж у студентів КГ. Для того, аби виявити чинники, що сприяють одержанню таких результатів, ми провели додаткове опитування, тестування та анкетування студентів ЕГ.

Щоб перевірити та підтвердити ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи, нами було застосовано коефіцієнт Стьюдента [65], що вираховувався за формулою:

$$t_{ct} = \frac{D}{\sqrt{\frac{P_1 P_1}{n_1} + \frac{P_2 P_2}{n_2}}} \quad (3.2),$$

де:

- $D$  – абсолютна величина різниці у % між частиною майбутніх учителів початкової школи в експериментальних і контрольних групах;
- $p_1, q_1, n_1$  – дані, отримані у контрольних групах майбутніх учителів початкової школи;
- $p_2, q_2, n_2$  – дані, отримані у експериментальних групах майбутніх учителів початкової школи;
- $p$  – частина студентів, яка добре виявляє рівень готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;
- $n$  – абсолютне число майбутніх учителів початкової школи;
- $q = 100 - p$ .

$$t_{ct} = \frac{D}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}} = \frac{D}{\sqrt{\frac{p_1(100-p_1)}{n_1} + \frac{p_2(100-p_2)}{n_2}}} \quad (3.3)$$

При цьому про позитивний експериментальний ефект можна говорити тільки у випадку, коли  $t_{ct} > 2$ .

Обробка експериментальних даних здійснювалась через показники компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання:

1. Для визначення ефективності педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання та її застосування у підготовці майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним компонентом скористалися даними діаграми 3.5:

$$t_{ct} = \frac{3}{\sqrt{\frac{11,28(100-11,28)}{215} + \frac{37,05(100-37,05)}{203}}} = \frac{3}{\sqrt{16,2}} = 2,2; \quad 2,2 > 2.$$

2. Підставивши відповідні дані з діаграми 3.6, що відображають сформованість показників рівня когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, здійснили обрахунки:

$$t_{ct} = \frac{3}{\sqrt{\frac{56,04(100-56,04)}{215} + \frac{41,25(100-41,25)}{203}}} = \frac{3}{\sqrt{26,2}} = 2,6; \quad 2,6 > 2$$

3. Визначення коефіцієнта Стюдента для даних показників рівня операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за даними рис. 3.13 виконали таким чином:

$$t_{ct} = \frac{3}{\sqrt{\frac{32,68(100-32,68)}{215} + \frac{21,7(100-21,7)}{203}}} = \frac{3}{\sqrt{19,1}} = 2,7; \quad 2,7 > 2.$$

Оскільки здобутий коефіцієнт Стюдента за показниками рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за трьома компонентами більше за «2», то є всі підстави стверджувати про експериментальний ефект здійсненого дослідження.

Для того, аби проаналізувати загальний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання у контрольних та експериментальних групах, а також для інтеграції показників мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, було визначено «усереднені відносні» кількісні показники за такою формулою:

$$P = \frac{n_k + n_e + n_p}{3} \quad (3.4)$$

$$P = \frac{5,8 + 6,7 + 3,28}{3}$$

$$P=2,6, \text{ де:}$$

– P – «усереднений відносний» показник у %, що відображає кількість майбутніх учителів початкової школи з однаковим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів їхньої готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;

– n – кількість майбутніх учителів початкової школи певного рівня готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Розрахунок «усередненого відносного» ми здійснили для контрольних та експериментальних груп за показниками компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

На думку С. Гончаренка, для педагогічного дослідження  $P$  повинна бути в рамках 95 % [63]:

$$P = \left(1 - \frac{1}{\sqrt{361 + 361}}\right) * 100$$

Відповідно:

$$P = \left(1 - \frac{1}{\sqrt{215 + 203}}\right) * 100;$$

$$P = 0,97 * 100 = 97 \%$$

За даними результатів анкетування нами було встановлено, що переважно майбутні вчителі початкової школи експериментальної групи (91,37 %) розуміють, що вміння налагоджувати взаємодію з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання є обов'язковим для вчителя початкової школи. Провівши додаткове опитування, тестування та анкетування, ми виявили, що у ЕГ таким показникам сприяла розроблена система оцінювання, що давало можливість майбутнім учителям початкової школи поточно відкоригувати свої навчальні дії. Для порівняння: тільки 43,02 % студентів контрольної групи задоволені визначеним рівнем означеної своєї готовності і 27,56 % – недостатньо впевнені у цьому. Однак, 67,54 % студентів контрольної групи висловлюються щодо цього неоднозначно, а 20,25 % респондентів цієї групи не впевнені у тому, що вказані судження є правильними. 80,64 % студентів експериментальної групи задоволені рівнем їхньої готовності до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. У абсолютної більшості майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи (93,61 %) проявляється потреба у самовдосконаленні особистісних якостей, необхідних для взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Проте лише 17,21 % опитуваних майбутніх учителів початкової школи контрольної групи відчули цю потребу. Це свідчить про позитивний вплив розробленої системи

оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання та загалом розробленої експериментальної методики.

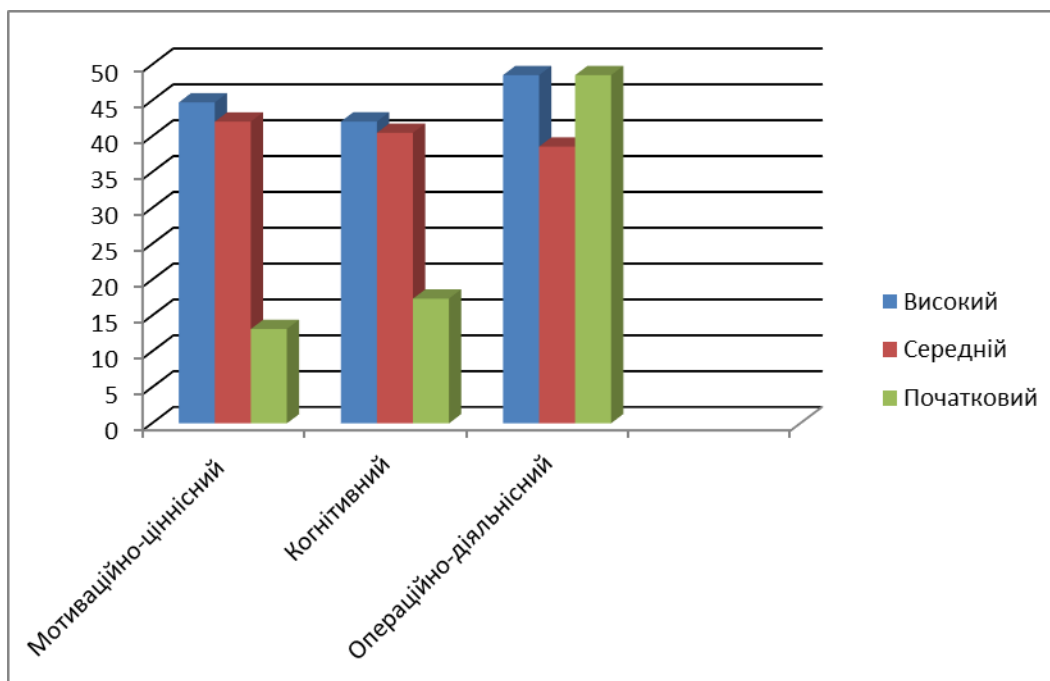
Одержані результати оцінювання навчальних завдань та опитування, тестування, анкетування майбутніх учителів початкової школи ЕГ – вищі, у порівнянні із студентами КГ. Таким чином, реалізація педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, спричинила розуміння того, що таке експериментальне навчання є необхідним для студентів ЕГ, що й зумовлює якісніші показники рівня сформованості когнітивного та інших компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання у студентів ЕГ, порівняно з відповідними результатами студентів КГ.

Показники сформованості компонентів готовності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного) майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту) показано у таблиці 3.3, рис. 3.14.

Таблиця 3.3

**Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувального експерименту)**

Рівні	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивний компонент	Операційно-діяльнісний компонент	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивний компонент	Операційно-діяльнісний компонент
	КГ (215 студентів)			ЕГ (203 студенти)		
Високий	19 (8,84 %)	45 (20,93 %)	44 (20,47 %)	82 (40,39 %)	97 (47,78 %)	97 (47,78 %)
Середній	90 (41,86 %)	76 (35,35 %)	71 (33,02 %)	99 (48,77 %)	80 (39,41 %)	76 (37,44 %)
Початковий	106 (49,3 %)	94 (43,72%)	100 (46,51)	22 (10,84 %)	26 (12,81 %)	30 (14,78 %)



**Рис. 3.14. Рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами формувальний експеримент)**

Отримані результати формувального етапу доводять, що готовність студентів до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання у контрольній групі за усіма компонентами сформована на середньому рівні, експериментальній – високому. Узагальнення даних формувального експерименту, дозволило вивести відсоткове співвідношення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: високий рівень – 45,32 %, середній – 41,87 %, початковий – 12,81 %, контрольної відповідно – 16,74%, 36,75%, 41,51%.

У результаті експериментальної роботи в контрольній групі високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання зріс порівняно із констатувальним етапом на 3,25 %; середній – 1,87 %; низький зменшився – на 5,12 %. В експериментальній групі високий рівень зріс на 32,02 %; середній – 7,39 %; початковий зменшився на 39,41 %.

У загальному різниця за високим рівнем готовності студентів контрольної та експериментальної груп за результатами дослідно-експериментальної роботи склала 28,58 %, середнім – 5,12 %, початковим – 33,70 %.

Динаміку рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання представлено у таблиці 3.4.

*Таблиця 3.4*

**Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (за результатами констатувального та формувального експериментів)**

Рівні	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Приріст	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Приріст
	КГ (215 студентів)			ЕГ (203 студенти)		
Високий	29 (13,49 %)	36 (16,74 %)	3,25	27 (13,30 %)	92 (45,32 %)	32,02
Середній	75 (34,88 %)	79 (36,75 %)	1,87	70 (34,48 %)	85 (41,87 %)	7,39
Початковий	111 (51,63 %)	100 (46,51%)	-5,12	106 (52,22 %)	26 (12,81 %)	-39,41

Для обробки емпіричних даних використовувалися методи математичної статистики: критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента та F-критерій Фішера (С. Гончаренко [68–70], М. Лазарєв [156–157] та ін.).

Результати дослідження свідчать про те, що до організації дослідно-експериментальної роботи студенти експериментальних і контрольних груп перебували приблизно на одному рівні готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; після проведення експериментальної роботи студенти експериментальних груп показали більш високі результати, і ми можемо зробити висновок про те, що при організації цілеспрямованого процесу формування готовності студентів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, їх рівень значно підвищується.

Вищевказані дані свідчать про досягнення мети експериментальної



роботи, розв'язанні її завдань, підтвердження висунутої гіпотези.

Отже, у процесі педагогічного експерименту підтверджено доцільність виокремлених доповнень у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання:

– для того, аби забезпечити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання потрібно вивести розв'язання зазначеної проблеми на особистісний рівень, акцентуючи увагу на мотивації та відповідальному ставленні до вказаного виду подальшої професійної діяльності та формуванні у студентів ціннісних установок загалом до цього процесу;

– важливою умовою реконструювання змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання є застосування інтегрованого підходу у викладанні навчальних дисциплін, поглиблення відповідною тематикою чинний зміст їхньої підготовки, що становить складник використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для набуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності;

– теоретико-методична підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання повинна бути організована таким чином, щоб студенти могли набути необхідної компетентності (здатності та готовності застосовувати певні знання, уміння та навички): шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів та засобів навчання, описаних нами раніше у процедурі формувального експерименту; зазначеному сприятиме два чинники: використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти на засадах компетентнісного підходу та спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду взаємодії студентів з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Результати проведеного формувального експерименту дозволили нам

укласти методичні рекомендації щодо продуктивності підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Таким чином, з метою ефективності досліджуваного напряму професійної підготовки у закладах вищої освіти рекомендуємо:

1. На теоретичному рівні – розширити зміст дотичних проблемі навчальних дисциплін інформацією про:

– форми, методи та засоби пояснення батькам учнів з / без особливих освітніх потреб сутності поняття «інклюзивне навчання» та «взаємодія із вчителем»;

– нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання: досягнення рівних освітніх прав та можливостей дітей з особливими освітніми потребами, а також їхнє визнання у суспільстві; правової та соціальної підтримки родини дітей з особливими освітніми потребами та інклюзивного освітнього процесу; здійснення регулярного впливу на всі сфери громадського та суспільного життя на державному та міжособистісному рівнях; організації безпечного освітнього середовища щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; створення інформаційно-методичного ресурсного центру щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання з метою надання кваліфікованої допомоги, роз'яснень та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами.

2. На практичному рівні:

– навчати майбутніх учителів початкової школи налагоджувати контакт з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання, а також із соціальними службами та державними органами опіки щодо міжвідомчої взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання, зокрема з інклюзивними ресурсними центрами;

– узагальнювати результати вивчення навчальних дисциплін, зокрема проходження педагогічної практики у контексті досліджуваної проблеми шляхом створення портфоліо, дидактичних кейсів, презентацій, відеозвітів, спеціальних освітніх сайтів та Інтернет-ресурсів тощо;

– забезпечити заклади вищої освіти науково-методичними джерелами щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Результати дослідження свідчать про те, що до організації дослідно-експериментальної роботи студенти експериментальних і контрольних груп перебували приблизно на одному рівні готовності до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; після проведення експериментальної роботи студенти експериментальних груп показали більш високі результати, і ми можемо зробити висновок про те, що при організації цілеспрямованого процесу формування готовності до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання, їх рівень значно підвищується.

Отже, висунута на початку дослідження гіпотеза отримала своє підтвердження.

Результатами цього експериментального дослідження підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання стали також рекомендації щодо подальшого впровадження педагогічної моделі зазначеного напрямку підготовки у масову практику закладів вищої освіти.

### **Висновки до третього розділу**

У результаті дослідно-експериментальної роботи щодо оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання зроблено такі висновки:

1. На основі аналізу теоретичних і практичних досліджень розроблено модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, яка охоплює такі компоненти та їх складники: цільовий (мета та завдання), змістовий (зміст підготовки), процесуальний (педагогічні умови; форми, методи та засоби навчання),

оцінно-результативний (компоненти, критерії, показники, рівні готовності; результат підготовки), рис. 1.

Розроблено програму формувального експерименту, яка включала: корекцію робочої програми дисципліни «Основи інклюзивної освіти / педагогіки», використання активних форм та методів навчання (традиційні та інтерактивні лекції, практичні заняття, бесіди, обговорення, дискусії, диспути, мотиваційні тренінги, виховні заходи, гурткову роботу, волонтерство; удосконалення навчально-методичних посібників відповідно до структури дисципліни «Основи інклюзивної освіти / педагогіки» (тезовий виклад та загальний текст лекцій; матеріали для дидактичних кейсів; плани семінарських, практичних та лабораторних занять; поточні та контрольні тести, питання до екзамену та критерії їх оцінки; низка завдань для самостійної роботи та індивідуальних навчально-дослідних завдань, завдання для педагогічної практики тощо), розробку методичних рекомендації для викладачів закладів вищої освіти щодо методики формулювання навчальних задач, формування кейсів, плану та проведення організаційних форм співпраці зі студентами, а також методів проведення рефлексії у рамках впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

2. Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, реалізація яких здійснювалась під час формувального експерименту.

Реалізація першої умови (стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) здійснювалась під час підготовчого етапу та була спрямована на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним компонентом. У контексті реалізації цієї умови зацентровано на розвитку емпатії, гуманного ставлення, здатності зрозуміти і прийняти учнів з / без

особливих освітніх потреб та їхніх батьків, виявленні потреби у взаємодії з батьками учнів. Застосовано такі форми, методи, прийоми та засоби підготовки: мотиваційний тренінг («Значення взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»); акції милосердя; навчальні проекти (створення відеосюжету «Розмова з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання»); волонтерство (допомога вчителям-практикам у взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання) тощо.

Друга педагогічна умова (використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) передбачала вплив на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за когнітивним компонентом під час теоретичного етапу формувального експерименту.

Цю умову реалізовано шляхом удосконалення змісту навчальних дисциплін циклу професійної підготовки («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності») та дисциплін вибору студентів («Основи інклюзивної освіти / педагогіки», «Інклюзивна освіта у початковій школі»). Застосовано технології інтерактивного, контекстного та партнерського навчання. Використано такі форми та методи навчання: традиційні й інтерактивні лекції, семінарські заняття; когнітивні тренінги, вебінари та коучі («Навчаючи, вчуся»); навчальні проекти (створення відеосюжету «Ефективні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання»); теоретичні конкурси, змагання, вікторини та олімпіади (згідно зі змістом навчальних дисциплін); креативні та інтерактивні методи навчання (кейс-стаді; «громадські слухання», «займи

позицію», «суд від свого імені», «1 – 2 – 4 – усі разом», «карусель», «кластери», «семантична карта») тощо.

Реалізація третьої педагогічної умови (спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду майбутніх учителів початкової школи щодо взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання) забезпечувалася під час практичного етапу і спрямовувалася на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання за операційно-діяльнісним компонентом. Умова упроваджена за напрямками: теоретичним – удосконалення змісту педагогічної практики щодо орієнтації на посилення взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; практичним – безпосереднє проходження майбутніми учителями початкової школи педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти з акцентом на взаємодію з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання; методичним – узагальнення результатів проходження педагогічної практики шляхом створення портфолію, кейсів; підготовки презентацій (зокрема – фотопрезентацій), відеозвітів, організації вебінарів; спеціальних освітніх сайтів та Інтернет-ресурсів (Viber); розробки конкретних інструкцій щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання тощо. Результатом проходження педагогічної практики стало укладання методичних рекомендацій – звіту та презентаційних матеріалів («Взаємодія з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання на засадах партнерської педагогіки: з досвіду роботи»).

3. Отримані результати формувального етапу доводять, що готовність студентів до взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання у контрольній групі за усіма компонентами сформована на середньому рівні, експериментальній – високому.

Узагальнення даних формувального експерименту, дозволило вивести відсоткове співвідношення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи до взаємодії з батьками в умовах

інклюзивного навчання: високий рівень – 45,32 %, середній – 41,87 %, початковий – 12,81 %, контрольної відповідно – 16,74 %, 36,75 %, 41,51 %. У результаті експериментальної роботи в контрольній групі високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання зріс порівняно із констатувальним етапом на 3,25 %; середній – 1,87 %; низький зменшився – на 5,12 %. В експериментальній групі високий рівень зріс на 32,02 %; середній – 7,39 %; початковий зменшився на 39,41 %. У загальному різниця за високим рівнем готовності студентів контрольної та експериментальної груп за результатами дослідно-експериментальної роботи склала 28,58 %, середнім – 5,12 %, початковим – 33,70 %.

Для обробки емпіричних даних використовувалися методи математичної статистики: критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента та F-критерій Фішера (С. Гончаренко, М. Лазарєв та ін.).

Результати дослідження свідчать про те, що до організації дослідно-експериментальної роботи студенти експериментальних і контрольних груп перебували приблизно на одному рівні готовності до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; після проведення експериментальної роботи студенти експериментальних груп показали більш високі результати, і ми можемо зробити висновок про те, що при організації цілеспрямованого процесу формування готовності студентів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, їх рівень значно підвищується.

Вищевказані дані свідчать про досягнення мети експериментальної роботи, розв'язанні її завдань, підтвердження висунутої гіпотези.

Основні наукові положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлені в опублікованих працях автора: [12], [14], [16], [19], [24], [25], [26].

## ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення і розв'язання завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, що дозволило обґрунтувати модель забезпечення цього процесу, визначити та експериментально перевірити педагогічні умови. Результати наукового пошуку послугували підставою для низки аргументованих висновків:

1. Проаналізовано стан розробленості досліджуваної проблеми в науковій літературі та освітній практиці, що дозволяє стверджувати: вітчизняні і зарубіжні дослідники заклали методологічне підґрунтя та визначили загальнотеоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Аналіз сучасних підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи показує, що, незважаючи на їх значну кількість, в основному вони орієнтовані на розкриття особливостей взаємодії вчителя початкової школи з батьками в умовах інклюзивної освіти; ролі учителя, який працює з дитиною з особливими потребами, вимогах до нього; поведінки батьків дітей з особливими освітніми потребами тощо. Науковці одностайні у тому, що має здійснюватися спеціальна підготовка майбутніх учителів початкової школи до різних аспектів роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Водночас проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання спеціально не досліджувалася.

Уточнено терміни «взаємодія»; «робота з батьками»; «інклюзія»; «інклюзивне навчання», «підготовка», «готовність», «підготовка майбутнього вчителя початкової школи», на основі яких розкрито ключові поняття.

«Взаємодію з батьками» розглянуто як обумовлений, конструктивний зв'язок між педагогами (вчителями початкової школи) та батьками учнів з метою узгодження дій у досягненні ефективних освітніх результатів.



«Інклюзивне навчання» визначено як систему освітніх послуг, гарантованих державою та реалізованих учителями початкової школи на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів початкової школи з метою їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу.

Поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання» потрактовано як процес здобуття майбутніми учителями початкової школи у закладах вищої освіти загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, необхідних для здійснення конструктивного зв'язку з батьками учнів з/без особливих освітніх потреб на засадах партнерської педагогіки з метою досягнення ефективних освітніх результатів на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів для їхнього необмеженого, продуктивного залучення та включення до освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

2. Визначено компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: мотиваційно-ціннісний (критерії: стимульованість, толерантність, ініціативність; показники: усвідомлення, ставлення, потреба, прагнення, спрямованість, визнання, інтереси тощо), когнітивний (критерії: знаннево-базовий та знаннево-спеціальний; показники: рівень базових знань та рівень спеціальних знань) та операційно-діяльнісний (критерії: комунікативно-організаційний, прогностично-корекційний, навчально-виховний, здоров'язбережувальний та контрольно-оцінювальний; показники: уміння, якість, швидкість та кількість виконання). Виокремлено три рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: високий, середній, початковий.

3. Здійснено моніторинг готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії із батьками в умовах інклюзивного навчання на основі аналізу чинних навчальних планів, навчальних та робочих програм,

підручників та навчально-методичних посібників для підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо досліджуваної проблеми. Встановлено, що у змісті психолого-педагогічних та фахових дисциплін йдеться про взаємодію з батьками дітей з особливими освітніми потребами, проте не передбачено цілісного розкриття питань ґрунтовної підготовки до вказаного напрямку взаємодії; навчально-методичне забезпечення загалом орієнтоване на учителів-практиків та батьків дітей з особливими освітніми потребами. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання ускладнена тим, що у процесі виробничої практики студентам не завжди вдається взаємодіяти із батьками учнів з / без особливих освітніх потреб (батьки не завжди відвідують заклади освіти, у яких навчаються їхні діти). Отже, актуальні та складні проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання вирішуються повільно, без необхідного організаційно-методичного забезпечення, що позначається на якості підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Для підтвердження результатів моніторингу проведено констатувальний експеримент, який засвідчив переважання початкового рівня готовності студентів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, що свідчить про неефективність традиційної організації освітньої діяльності у закладах вищої освіти щодо формування досліджуваних компонентів їхньої освітньої кваліфікації.

4. Розроблено та апробовано модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, що має такі компоненти: цільовий (мета та завдання), змістовий (зміст підготовки), процесуальний (педагогічні умови; форми, методи та засоби навчання), оцінно-результативний (компоненти, критерії, показники, рівні готовності; результат підготовки).

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з

батьками в умовах інклюзивного навчання: стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для здобуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін; застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

У контексті реалізації першої педагогічної умови зацентровано на розвитку емпатії, гуманного ставлення, здатності зрозуміти і прийняти учнів з / без особливих освітніх потреб та їхніх батьків, виявленні потреби у взаємодії з батьками учнів. Застосовано такі форми, методи, прийоми та засоби професійної підготовки: мотиваційний тренінг («Значення взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»); акції милосердя; навчальні проекти (створення відеосюжету «Розмова з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання»); волонтерство (допомога вчителям-практикам у взаємодії з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання) тощо.

Другу педагогічну умову реалізовано шляхом удосконалення змісту навчальних дисциплін циклу професійної підготовки («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності») та дисциплін вибору студентів («Основи інклюзивної освіти / педагогіки», «Інклюзивна освіта у початковій школі»). Застосовано технології інтерактивного, контекстного та партнерського навчання. Використано такі форми та методи навчання: традиційні та інтерактивні лекції, семінарські заняття; когнітивні тренінги, вебінари та коучі («Навчаючи, вчуся»); навчальні проекти (створення відеосюжету «Ефективні форми, методи, прийоми та засоби взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання»); теоретичні конкурси,

змагання, вікторини та олімпіади (згідно зі змістом навчальних дисциплін); креативні та інтерактивні методи навчання (кейс-стаді; «громадські слухання», «займи позицію», «суд від свого імені», «1 – 2 – 4 – усі разом», «карусель», «кластери», «семантична карта») тощо.

Третя педагогічна умова реалізована за напрямками: теоретичним – удосконалення змісту педагогічної практики щодо орієнтації на посилення взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; практичним – безпосереднє проходження майбутніми учителями початкової школи педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти з акцентом на взаємодію з батьками в умовах інклюзивного навчання; методичним – узагальнення результатів проходження педагогічної практики шляхом створення портфоліо, кейсів; підготовки презентацій (зокрема – фотопрезентацій), відеозвітів, організації вебінарів; спеціальних освітніх сайтів та Інтернет-ресурсів (Viber); розробки конкретних інструкцій щодо взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання тощо. Результатом проходження педагогічної практики стало укладання методичних рекомендацій – звіту та презентаційних матеріалів («Взаємодія з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання на засадах партнерської педагогіки: з досвіду роботи»).

Ефективність педагогічних умов доведена результатами формувального експерименту: у студентів експериментальної групи виявились більш високі показники рівнів готовності у порівнянні з контрольною (в експериментальній групі високий рівень збільшився порівняно із констатувальним етапом на 32,02 %; середній – 7,39 %; початковий зменшився на 39,41 %; у контрольній групі високий рівень зріс на 3,25 %; середній – 1,87 %; початковий зменшився – на 5,12 %).

Результати дослідження свідчать про динамічні позитивні зміни рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи експериментальних груп під впливом запропонованих нововведень.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення аналізованої проблеми. Подальшого наукового аналізу потребує питання виокремлення та апробації дидактичних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання; вивчення зарубіжного досвіду досліджуваної проблеми.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. М. Основні аспекти інклюзивної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 12–18.
2. Алексєєв В. О. Методика проведення лекційних занять у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2009. Вип. 3(56). С. 8–12.
3. Алеко О. А. Формування первинного соціального досвіду дитини у процесі взаємодії суспільного і родинного виховання: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.05. Слов'янськ, 2016. 20 с.
4. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948> (дата звернення: 14.05.2016).
5. Андреєва М. О. Формування толерантності учнів початкової школи у інклюзивному навчальному закладі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(2). С. 36–41.
6. Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 26. С. 3–7.
7. Андрущенко Н. В. Виховання здоров'язбережувальної поведінки старших дошкільників у взаємодії дошкільних навчальних закладів і сім'ї: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2017. 20 с.
8. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ. *Вища освіта України. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: тематичний випуск*. 2010. Дод. 4, том I(20). С. 404–413.
9. Аріщенко А. С. Стан розробленості проблеми інклюзивного навчання в

Україні та США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 47. С. 56–62.

10. Бевзюк М. С. Актуальность взаимодействия педагога с родителями младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2015. № 2(104). С. 71–73.
11. Бевзюк М. С. Аспекти співпраці закладів загальної середньої освіти та сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 11–12 жовт. 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 8–9.
12. Бевзюк М. С. Аспекти професійної діяльності учителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2016. Вип. 2. С. 24–32.
13. Бевзюк М. С. Важливість роботи вчителя початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 29–30 бер. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 17. С. 102–104.
14. Бевзюк М. С. До проблеми взаємодії вчителя початкових класів з батьками дітей з особливими потребами. *Вісник наукової лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в XXI столітті»*: матеріали III Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів (10 бер. 2015 р.). Умань: АЛМІ, Вип. III. С. 13–15.
15. Бевзюк М. С. До проблеми збереження здоров'я дітей дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії. *Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 16 квіт. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 83–85.
16. Бевзюк М. С. До проблеми психолого-педагогічної підтримки батьків молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Сучасне дошкілля у*

*контексті інтеграції до європейського освітнього простору: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (Черкаси, 27 вер. 2016 р.). Черкаси: Видавець О. Третяков, 2016. С. 19–22.*

17. Бевзюк М. С. Здоров'язберігаючі технології у корекційній освіті. *Здоров'я дитини – основа майбутнього життя людини: матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 17 квіт. 2013 р.). Умань: Візаві, 2013. С. 136–137.*
18. Бевзюк М. С. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. 2016. № 12(39). С. 397–400.
19. Бевзюк М. С. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вып. 12(20), ч. 4. С. 24–29.
20. Бевзюк М. С. Особливості взаємодії педагогів та батьків молодших школярів з особливими потребами. *Психолого-педагогічний супровід формування особистості дитини в умовах взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару для науковців, викладачів, практичних працівників (14 трав. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 10–13.*
21. Бевзюк М. С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2017. Вип. 9, Т. 2. С. 5–14.*
22. Бевзюк М. С. Особливості роботи вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Вплив навколишнього середовища на формування особистості: матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 16 квіт. 2014 р.). Умань: АЛМІ, 2014. С. 86–88.*



23. Бевзюк М. С. Передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребам. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали Третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 16–17 лют. 2018 р.)*. Умань: Візаві, 2018. С. 89–92.
24. Бевзюк М. С. Проблема підготовки вчителя початкової школи до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Український психолого-педагогічний збірник*. 2016. № 7(07). С. 16–20.
25. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителя початкової школи до взаємодії з батьками в умовах освітньої інклюзії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 7–12.
26. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічна підтримка батьків молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару (Умань, 28 лют. 2014 р.)*. Умань: АЛМІ, 2014. С. 6–8.
27. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка»: матеріали I регіонал. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 26 квіт. 2015 р.)*. Умань: ПП «Мороз», 2015. Вип. I. С. 123–125.
28. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 24 бер. 2016 р.)*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С. 122–123.
29. Бевзюк М. С. Сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 177–182.
30. Бевзюк М. С. Стан професійної підготовки майбутніх учителів

- початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань. 2017. Вип. 15. С. 216–225.
31. Бевзюк М. С. Формування культури побуту молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Наука, освіта, молодь*: матеріали Восьмої Всеукр. наук. конф. (Умань, 14 трав. 2015 р.): у 2-х ч. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Ч. 1. С. 23–25.
  32. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
  33. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
  34. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів. *Школа I ступеня: теорія і практика*. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип. 10. С. 24–37.
  35. Біда О. А. Толерантність – комплексна особистісна та професійна якість майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2016. Вип. 9. С. 145–148.
  36. Біда О. А., Кучай О. В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. Київ, 2018. Вип. 291. С. 20–25.
  37. Біда О. А. Різні підходи до визначення арт-терапії. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4(11). С. 14–19.
  38. Біда О. А. Функції соціальної компетентності вчителя початкової школи. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2015. Вип. 13(346). С. 6–8.
  39. Біда О. А. Соціальна компетентність вчителя початкових класів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2015. Вип. 6(339). С. 25–28.
  40. Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні.

*Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 5–6. С. 7–11.

41. Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 67–74.
42. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 7–10.
43. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
44. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/80304-vstup.html> (дата звернення: 17.05.2017).
45. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2002. 259 с.
46. Будник О. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності». Кафедра педагогіки початкової освіти. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньокваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування)). Івано-Франківськ: А.С.К., 2017. 30 с.
47. Буздуган О. А. Інтегрування навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 135. С. 69–72.
48. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до

- педагогічної взаємодії з батьками учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2013. 267 с.
49. Буйняк М. Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. С. 59–68.
  50. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
  51. Буренко Г. М. Інклюзивна школа ефективна школа. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 76–80.
  52. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А. та ін. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка: посібник для вчителів поч. кл. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.
  53. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2010. 20 с.
  54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.
  55. Вербенець А. А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51. С. 90–97.
  56. Віндюк П. А. Особливості інклюзивного навчання дітей із церебральним паралічем у загальноосвітній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 270–276.
  57. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя; автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук та ін. Київ: Освіта, 2004. 384 с.
  58. Волкова К. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2017. 24 с.
  59. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх

учителів початкових класів (на матеріалі курсу «Історія педагогіки» з застосуванням Web-мультимедіа енциклопедії) для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» денної, заочної та екстернатної форм навчання: метод. реком. Херсон: Айлант, 2011. 72 с.

60. Ворощук О. Інклюзивне навчання в загальноосвітній сільській школі. *Гірська школа Українських Карпат*. 2014. № 11. С. 197–199.
61. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 542 с.
62. Галузевий стандарт вищої освіти. URL: [http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=663746&cat\\_id=34595](http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=663746&cat_id=34595) (дата звернення: 19.04.2018).
63. Гладун Т. О. Розбудова інклюзивної освіти в Україні як умова розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 77–83.
64. Глазкова І. Я. Діагностичні методики сформованості у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 65–68.
65. Гноєвська О. Підготовка педагогів до роботи з батьками дітей, що навчаються в умовах освітньої інтеграції. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 28–32.
66. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 19 с.
67. Гончаренко С. Методологія. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 498–500.
68. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4. С. 2–10.
69. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради

- молодим науковцям. Київ – Вінниця: Планер, 2010. 308 с.
70. Гончаренко С. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску». *Шлях освіти*. 2010. № 2. С. 2–10.
  71. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
  72. Гордійчук О. Є. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*: монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 177–186.
  73. Гордійчук О. Є. Науково-методична робота як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності. URL: [//www.sworld.com.ua/simpoz5/45.pdf](http://www.sworld.com.ua/simpoz5/45.pdf) (дата звернення: 12.05.2017).
  74. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.
  75. Гудзь К. Теоретико-методологічні основи впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. № 2(2). С. 64–69.
  76. Гуцуляк Л. І. Взаємодія педагогів, батьків і громади в соціально-освітньому середовищі початкової школи у Сполучених Штатах Америки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Умань, 2018. 20 с.
  77. Давидюк М. О. Методичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 138–142.
  78. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в

- інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 360 с.
79. Даян Дж. Чарнов, Керолін Ратш. Як досягти змін: посібник для батьків з обстоювання інтересів і громадської діяльності. Львів: Галицька видавнича спілка, 2002. 115 с.
80. Декларація прав дитини (1959 р.). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384) (дата звернення: 14.09.2015).
81. Декларація про права інвалідів (1975 р.). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_117](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117) (дата звернення: 27.02.2015).
82. Декларація про права розумово відсталих осіб (1971 р.). URL: [http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ikpp\\_kpp\\_Sozhialno-pravovuyu\\_zahust\\_ditey/80.html](http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ikpp_kpp_Sozhialno-pravovuyu_zahust_ditey/80.html) (дата звернення: 27.02.2015).
83. Демченко І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 40–49.
84. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посібник. Умань: Сочінський М. М., 2014. 160 с.
85. Демченко І. І. Робота програма навчальної дисципліни «Інклюзивна педагогіка». УДПУ імені Павла Тичини. Умань, 2018. 6 с.
86. Демченко І. І. Соціалізуюча функція професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2011. Вип. 39, ч. 1. С. 23–30.
87. Демченко І. І. Навчання, виховання і творчий розвиток учнів інклюзивної початкової школи в інтерактивній грі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2014. Вип. 49. С. 48–54.
88. Демченко І. Педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів в загальноосвітньому інклюзивному просторі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9(2). С. 27–35.
89. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій

- школі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 500 с.
90. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Умань, 2016. 45 с.
  91. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2006. 252 с.
  92. Державний стандарт для дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-п> (дата звернення: 22.06.2017).
  93. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
  94. Добриніна С. М. Організація інклюзивного та інтегрованого навчання учнів з особливими потребами в загальноосвітній школі. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання*: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського (Кіровоград, 29–30 вер. 2015 р.). Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2015. 468 с.
  95. Довідник гарантій соціального захисту інвалідів. Перелік пільг, передбачених для інвалідів. Київ, 1999. 45 с.
  96. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія. Житомир: видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
  97. Дудник Н. А. Економічне виховання старших дошкільників у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2016. 20 с.
  98. Душка А. Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика та корекція: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09. Одеса, 2016. 661 с.
  99. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы



- готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1978. 175 с.
100. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
101. Єфімова С. Інклюзивна освіта в теорії та практиці діяльності школи. *Педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 46–52.
102. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.-метод. посіб. Київ, 2007. С. 37–42.
103. Єфремов С. В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ століття: автор. дис. ... канд. пед. наук. Харків. 2010. 24 с.
104. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 367 с.
105. Життєва компетентність особистості: наук.-пед. посіб. / за ред. Л. В. Сохонь, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ, 2003. 520 с.
106. Забезпечення якості вищої освіти: європейський досвід та реалії українського класичного університету: навч. посіб. / укл. Петришин Р. І., Ушенко О. Г., Іванчук М. Г. та ін. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2013. 208 с.
107. Завацька Л. М. Дослідження потреб дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 142. С. 51–56.
108. Загвязинский В. И. Теория обучения в вопросах и ответах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 160 с.
109. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 № 1556-XVII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 05.08.2015).
110. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: [zakon.rada.gov.ua/go/2145-19](http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19) (дата звернення: 03.02.2018).

111. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради*. 1991. № 2. С. 252–258.
112. Закон України «Про охорону дитинства». *Відомості Верховної Ради*. 2001. № 30. С. 142–150.
113. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2–3. С. 36–42.
114. Закон України «Про спеціальну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.07.2017).
115. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 138–145.
116. Зінченко Л. В. Взаємодія сім'ї, школи та громадськості у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (1946–1991 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ялта, 2013. 20 с.
117. Зорочкіна Т. С. Зміст професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти України. *Наука і освіта*. 2018. № 2. С. 167–173.
118. Зорочкіна Т. С. Портфоліо як метод виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань при підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2013. Вип. 21(274). С. 51–54.
119. Зорочкіна Т. С. Риси та ознаки обдарованої дитини молодшого шкільного віку. *Педагогіка та психологія*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. Вип. 712. С. 51–56.
120. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Початкова школа*. 2007. № 12. С. 46–49.
121. Інклюзивна освіта: основні положення. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: [http://www.ussf.kiev.ua/ie\\_inclusive\\_education/?admitad\\_uid=84b589b0a17ab8bbf50c007560e1c429](http://www.ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/?admitad_uid=84b589b0a17ab8bbf50c007560e1c429) (дата звернення: 24.01.2016).
122. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: наук.-метод.

- зб. до Всеукр. наук.-практ. конф. в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії. ВФ «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П. М., 2007. 180 с.
123. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 108–116.
124. Калініченко І. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.
125. Кандибович Л. Психологічні проблеми готовності до діяльності. Мінськ: Вид-во БГУ, 1976. 176 с.
126. Касьянова О. М. Експертиза якості навчально-виховного процесу у вищій школі як основа його оптимізації. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npdntu\\_pps/2009\\_4/kasjanova.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_4/kasjanova.pdf) (дата звернення: 22.07.2018).
127. Київська В. В. Інклюзивна освіта. Проект «Рівний – рівному». *Управління школою*. 2013. № 13/15. С. 71–80.
128. Коберник О. Підготовка майбутніх учителів до застосування проектної технології у професійній діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. № 6. С. 98–103.
129. Кобилянська Л. І. Використання європейського досвіду у підготовці соціальних гувернерів у ВНЗ до упровадження інклюзивної освіти в Україні. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 194–203.
130. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
131. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.

132. Колишкіна А. П. Формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2014. 251 с.
133. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Наук. світ, 2010. 23 с.
134. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». Київ, 2010. 17 с.
135. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Саміт-Книга, 2009. 272 с.
136. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта якісна освіта для всіх. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: монографія. Київ, 2009. С. 5–31.
137. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Дефектологія. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2009. № 4. С. 3–4.
138. Колупаєва А. А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади як проблема освітнього реформування. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць. Акад. пед. наук України. Київ, 2007. Т. 3: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. С. 326–334.
139. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). Київ: «А.С.К.», 2012. 31 с.
140. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. *Путівник для педагогів*: навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
141. Комар О. А. Система взаємодії підрозділів педагогічного ВНЗ у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2010. Вип. 191, ч. II. С. 58–62.

142. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 467 с.
143. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (1960 р.). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_174](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174) (дата звернення: 08.12.2014).
144. Концепція розвитку інклюзивної освіти. URL: <https://docs.google.com/document/d/1uL7wxNKDHWcZ3v4duuZilozyyXfEYIE-PMps3YNrWKc/edit?hl=en> (дата звернення: 17.01.2017).
145. Короткий тестологічний словник-довідник. Київ: Грамота, 2008. 160 с.
146. Кошарна Н. В. Акмеологічний підхід у становленні професійної компетентності майбутнього вчителя. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 12.02.2018).
147. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2008. 209 с.
148. Крикун А. Взаємодія педагогів з батьками вихованців ДНЗ у системі інклюзивної освіти. Київ, 2013. 13 с.
149. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ: Контекст, 2000. 336 с.
150. Круглий стіл «Інклюзивна освіта: навчаємо і виховуємо разом». Інклюзія в освіті Запорізького краю / Науково-дослідна лабораторія інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://portalinclusion.blogspot.com/2016/04/blog-post.html>
151. Кузава І. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 97–102.
152. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету ім.*

*Лесі України*. Луцьк, 2010. № 14. С. 40–43.

153. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку (13.00.03): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2015. 40 с.
154. Кузь В. Г. Інноваційні технології в освіті. *Вища освіта України: Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. Т. 2. № 3 (дод. 2), 2008. С. 93–100.
155. Кузьмина Н. В. Основание фундаментальной и синергетической акмеологии. *Акмеология наука XXI століття*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. С. 14–51.
156. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: монографія. Харків: Вид-во НФаУ, 2003. 356 с.
157. Лазарєв М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 497 с.
158. Лалак Н. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. URL: [http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23\\_lalak.pdf](http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf) (дата звернення: 28.03.2015).
159. Лесохіна Л. К обществу образованных людей (теория и практика образования взрослых): учебное пособие. СПб.: [б. и.], 1998. 273 с.
160. Лупінович К. Роль батьків у залученні дітей з особливими освітніми проблемами в інклюзивний освітній простір. URL: [http://virtkafedra.usoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp11/1/lupinovych\\_kseniia.pdf](http://virtkafedra.usoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/lupinovych_kseniia.pdf)
161. Лякішева А. В. Теоретико-методичні засади формування соціальної поведінки студентів у процесі групової взаємодії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Київ, 2015. 38 с.
162. Максименко С. Д. Готовність до діяльності. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 137–138.

163. Малік М. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2015. 20 с.
164. Мартиненко С. М. Діагностування особистісно-професійної готовності вчителя початкової школи до педагогічної діяльності. *Рідна мова: освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі*. 2012. № 17. С. 34–43.
165. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 264 с.
166. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкової школи до діагностичної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 476 с.
167. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. для студентів. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
168. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 14.11.2017).
169. Марусинець М. М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. URL: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/NiO/2011\\_4\\_1/statti/Marus.htm](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Marus.htm) (дата звернення: 11.11.2016).
170. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна педагогічна освіта*. 2008. № 1(12). С. 5–10.
171. Масловська Ю. С. Психологічні аспекти інклюзивної освіти. *Управління школою*. 2015. № 22/24. С. 91–95.
172. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: навч. посіб. вид. 2-ге, доп., перероб. Київ: НАКККиМ, 2011. 293 с.
173. Матвієнко О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі

школи першого ступеня: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 650 с.

174. Мельник О. М. Формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів для роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/r29.html> (дата звернення: 10.03.2016).
175. Методи експертних оцінок. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 05.10.2017).
176. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 252–255.*
177. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами / за заг. ред. Колупаєвої А. А. вид. 2-ге, допов. і переробл. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. Ч. II. 198 с.
178. Національна доктрина розвитку освіти. 2002. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 15.12.2014).
179. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / Офіційне Інтернет-представництво Президента України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10> (дата звернення: 06.08.2015).
180. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010. Київ: Соцінформ, 2010, Проект TUNING (Education). URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/269-reference-points-for-the-design-and-delivery-of-degree-programmes-in-education.html> (дата звернення: 18.01.2014).
181. Немова Н. В. Управління методичною роботою в школі. Москва: Вересень, 1999. 176 с.
182. Нікулочкіна О. В. Розвиток компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук.



Запоріжжя, 2009. 20 с.

183. Нова українська школа (концепція). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 02.02.2017).
184. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-515 від 04.08.2009 р. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B5TBSEUGLeH1S3N6RVQ1a0lPeUU/view> (дата звернення: 15.03.2016).
185. Осадченко І. І. Психодидактичні засади застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: навч.-метод. посіб. для викладачів та студ. пед. спец. Умань: ПП Жовтий, 2012. 54 с.
186. Осадченко І. І. Ситуаційні завдання, кейси, збірки педагогічних ситуацій: навч.-метод. посіб. для викладачів та студентів педагогічних спеціальностей. Умань: ПП Жовтий, 2012. 150 с.
187. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
188. Освітньо-кваліфікаційна програма. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (варіативна частина підготовки бакалавра). Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Протокол № 14 від 28 серпня 2018 р. Умань, 2018. 18 с.
189. Освітньо-кваліфікаційна програма. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (нормативна частина підготовки бакалавра). Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Протокол № 14 від 28 серпня 2018 р. Умань, 2018. 28 с.
190. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання»

- (варіативна частина підготовки бакалавра). Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Протокол № 14 від 28 серпня 2018 р. Умань, 2018. 27 с.
191. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (нормативна частина підготовки бакалавра). Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Протокол № 14 від 28 серпня 2018 р. Умань, 2018. 27 с.
192. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Галузь знань: 0101 Освіта. Напрямок підготовки: 6.01.01.02 Початкова освіта. Затверджено МОНУ 08.02.2018 р. Київ, 2018. 5 с.
193. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
194. Основи інклюзивної педагогіки. Інформація про курс / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. URL: <http://moodle.kpnu.edu.ua/course/info.php?id=755> (дата звернення: 23.05.2015).
195. Основи інклюзивної педагогіки: наук.-допоміж. бібліогр. покажчик URL: [http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/12197/1/inklus\\_pedag.pdf](http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/12197/1/inklus_pedag.pdf) (дата звернення: 13.08.2015).
196. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
197. Основи інклюзивної освіти: підручник / Марія Швед. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с.
198. Основи інклюзивної педагогіки / Факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. URL: [pedagogy.lnu.edu.ua/course/osnovy-inklyuzyvnoji-pedahohiky](http://pedagogy.lnu.edu.ua/course/osnovy-inklyuzyvnoji-pedahohiky) (дата звернення: 22.07.2016).

199. Основи інклюзивної педагогіки: програма навчальної дисципліни для студентів за напрямом підготовки 6.010106 соціальна педагогіка, спеціальністю соціальний педагог. Львівський національний університет імені Івана Франка. 2016. 10 с.
200. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів [теоретико-методологічний підхід]: монографія. Одеса, 2008. 339 с.
201. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упоряд. О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
202. Педагогіка співробітництва. URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/upbring/31097/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/) (дата звернення: 18.09.2017).
203. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
204. Перхун Л. В. Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2017. 20 с.
205. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.
206. Підгорний А. Підготовка до трудової діяльності. *Енциклопедія класичних понять*. Київ: ВЦ «Титан», 2016. 490 с.
207. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти* / упоряд.: Юхимець І. В., Савчук Л. О. Рівне: РОІППО, 2012. № 3. 69 с.
208. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя (1–7 розділи). Харків: Основа, 2010. 360 с.
209. Положення про індивідуальне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16> (дата звернення: 09.04.2014).
210. Положення про ПМПК. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04> (дата звернення: 11.04.2015).
211. Положення про спеціальну школу. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/>

- laws/show/z1219-08 (дата звернення: 04.08.2015).
212. Пометун О. І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань. 2008. Ч. 1. С. 171–175.
213. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань: РВЦ «Софія», 2007. 65 с.
214. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п> (дата звернення: 19.12.2014).
215. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show//266-2015-п> (дата звернення: 23.12.2015).
216. Права інвалідів в Україні: зб. правових документів. Київ: Сфера, 1998. 300 с.
217. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів: навч.-метод. посіб. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 128 с.
218. Проект Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. Київ, 2002. 16 с.
219. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти»: лист МОН, молоді та спорту України № 1/9–456 від 18.06.2012. URL: [http://mon.gov.ua/files/normative/files/0newssj/06/19/1\\_9-456.doc](http://mon.gov.ua/files/normative/files/0newssj/06/19/1_9-456.doc) (дата звернення: 16.11.2014).
220. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
221. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис – ХХ». 2010. 363 с.

222. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/poriv\\_ped\\_stydii/2012/2012\\_1\\_13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf) (дата звернення 17.01.2017).
223. Радул В. В. Дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 107. С. 80–87.
224. Робоча програма навчальної дисципліни. Основи інклюзивної освіти (ППВС 02). Факультет управління фізичною культурою та спортом 016 Спеціальна освіта Корекційна освіта Запорізький національний технічний університет (для корекційних педагогів). URL: <http://www.zntu.edu.ua/osnovy-inklyuzyvnoyi-osvity> (дата звернення: 04.10.2016).
225. Формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2014. 20 с.
226. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ: СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. 204 с.
227. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. ф-тів. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
228. Савченко О. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого: про книжку пол. вченого Т. Левовицького «Професійна підготовка і праця вчителів». *Рідна школа*. 2011. № 11. С. 45–47.
229. Савченко О. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: Методологічний законодавчий, дидактичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 8. С. 25–29.
230. Савчук Л. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами. URL: [http://rivneosvita.org.ua/method\\_kabinet/biblioteka.php](http://rivneosvita.org.ua/method_kabinet/biblioteka.php) (дата звернення: 17.07.2017).
231. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 313–318.

232. Садова І. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2012. № 1(84). С. 80–84.
233. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г. Киев, 2000. 44 с.
234. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. Теревинф, 2007. 368 с.
235. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч.-метод. посіб. Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. 130 с.
236. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 336 с.
237. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
238. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП Леся, 2010, 779 с.
239. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Харків: Ранок-НТ, 2013. 290 с.
240. Скворцова С. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ВНЗ: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 8–9 жовтня 2009 р.)*. Умань: ПП Жовтий, 2009. С. 22–25.
241. Словник іншомовних слів: 10 000 слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ. Наук. думка, 2000. 680 с.
242. Словник сучасних психолого-педагогічних термінів / упоряд. Бухлова Н. В., Коновалова Л. М. Донецьк, 2008. 162 с.
243. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному

- закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 20 с.
244. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.
245. Створення ресурсних центрів: посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами / Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П. М., 2007. 216 с.
246. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі»: навч. курс та метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 124 с.
247. Тарасун В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти. *Дефектологія*. 2004. № 3. С. 2–6.
248. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2015. 22 с.
249. Ферт О. Г. Педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2014. 20 с.
250. Філософія спілкування: монографія / В. Г. Кремень, Д. І. Мазоренко, С. О. Заветний та ін. Харків: ХНТУСГ ім. П. Василенка, 2011. 440 с.
251. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. проф. В. А. Андрущенка. Харків: Корвін, 2002. 672 с.
252. Флегонтова Н. М. Словник-довідник термінів педагогічного маркетингу. Київ: Освіта України, 2008. 80 с.
253. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S, 1998. 200 с.
254. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 38 с.
255. Чепіль М. Педагогічні технології: навч. посіб. Дрогобич: ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2009. 244 с.

256. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2014. 20 с.
257. Цуркан Т. Відкриті батьківські студії «Педагогічна культура батьків»: інформ.-метод. посіб. освітнього курсу для батьків. Чернівці, 2017. 172 с.
258. Цуркан Т. Г. Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2018. 20 с.
259. Шанскова Т. І. Аналіз сучасних тенденцій розвитку сім'ї як основа соціально-орієнтованої підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками учнів. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти. 2000. Вип. 22. С. 104–114.
260. Шанскова Т. І. Системний підхід у соціально орієнтованій підготовці студентів до роботи з батьками учнів. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Житомир. 2000. № 6. С. 72–74.
261. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2002. 210 с.
262. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, Прапор, 2007. 640 с.
263. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 149 с.
264. Шевчук З. М. Основи інклюзивного навчання. URL: [https://pidruchniki.com/90028/pedagogika/osnovi\\_inklyuzivnoyi\\_pedagogiki](https://pidruchniki.com/90028/pedagogika/osnovi_inklyuzivnoyi_pedagogiki) (дата звернення: 15.10.2016).
265. Шевцов А. Г. Методичні основи соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ: Інститут соціальної політики, 2004. 240 с.
266. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженими можливостями. *Завуч*. 2009. № 19(385). С. 3–7.



267. Шульга А. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1(52). С. 260–264.
268. Як досягти змін: посіб. для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності / Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П. М., 2006. 140 с.
269. Яструб О. О. Формування культури міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкової школи у позааудиторній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луцьк, 2016. 218 с.
270. Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*. 2000. Vol. 20, No. 2, Pp. 192–211.
271. Bevzyuk M. Characteristics of pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to interaction with parents in terms of inclusive education. *«EUREKA: Social and Humanities»*. 2018. № 4. P. 36–43.
272. Efthymiou, E. & Kington, A. The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education*. 2017. Vol. 4. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1304015> (дата звернення: 11.04.2017).
273. Deluca, M., Tramontano, C., Kett, M. (2014). Including Children with Disabilities in Primary School: The Case of Mashonaland, Zimbabwe. Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre. October URL: [https://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/centrepublishations/workingpapers/WP26\\_IE\\_Zimbabwe.pdf](https://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/centrepublishations/workingpapers/WP26_IE_Zimbabwe.pdf) (дата звернення: 27.09.2016).
274. Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? Vol. 16. URL: <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/46/> (дата звернення: 21.03.2017).
275. Masud A., Jahirul M. (2014). Implementing inclusive education in primary

- schools in Bangladesh: recommended strategies. *Educational Research for Policy and Practice*. June, Vol. 13, Issue 2, 167–180.
276. Masud A., Sharma U., & Deppeler J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
277. Mukhopadhyay Sourav, Nenty H. Johnson, and Okechukwu Abosi (2012). Inclusive Education for Learners With Disabilities in Botswana. *Primary Schools*. April-June, 1–9. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244012451584> (дата звернення: 11.09.2016).
278. Raven, J. (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. Winner of World Education Fellowship Best Book of Year Award. Trillium Press, 139.
279. Raven, J. & Navrotsky, V. (2001). The Development and Use of maps of Socio-Cybernetic Systems to Improve Educational and Social Policy, with particular reference to sustainability. *Journal of Mental Changes*, № 7(1–2), 19–60.
280. Raven, J. (1997). Open Dialogue: Education, Educational Research, Ethics and the BPS. *BPS Education Section Review*. № 21(2), 3–26.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Компонент «взаємодія вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання» у навчальній програмі курсу «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності» [139] (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника)**

<b>Назва теми курсу</b>	<b>Зміст теми навчального курсу</b>
«Особливості роботи асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням» [139]	«1. Професійна діяльність асистента вчителя щодо налагодження комунікації з батьками учнів в інклюзивному класі. 2. Батьки та інклюзія: приклади справжнього педагогічного партнерства» [139]
«Організація педагогічного процесу в інклюзивному класі» [139]	«Типові потреби міжособистісної взаємодії в системах «батьки ↔ діти», «батьки ↔ вчителі», «учні ↔ учні» та ін.» [139]
«Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання» [139]	«Розробка та затвердження індивідуальних програм навчання і розвитку з рекомендаціями для педагогів і батьків, розроблених за участі різних фахівців (лікаря, психолога, соціального педагога, педагога-дефектолога, учителя-логопеда)» [139]





## Додаток В

### Додаток В.1

#### **Тестові та контрольні запитання для перевірки рівня когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

#### **Тести**

**Тема: «Взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання»**

**1. Продовжте речення:**

«Взаємодія з батьками – це ...».

«Інклюзивне навчання – це ...».

«Взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання – це ...».

- 2.** Напишіть назву основних етапів взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
- 3.** Напишіть основні способи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
- 4.** Назвіть основні шляхи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
- 5.** Назвіть основні методи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

## Додаток В.2

### Контрольні запитання

**Тема: «Взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання»**

1. Дайте тлумачення поняттям: «взаємодія з батьками», «інклюзивне навчання», «взаємодія з батьками в умовах інклюзивного навчання».
2. Схарактеризуйте основні етапи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
3. Схарактеризуйте основні способи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
4. Схарактеризуйте основні типи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.
5. Схарактеризуйте основні методи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

## Додаток Д

### Практичні завдання для з'ясування стану сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання (в умовах аудиторної роботи (під час практичних занять) та в умовах виробничої практики)

#### Завдання 1-2

**Мобільно (на виконання дається 3 хв.) розв'язати педагогічну ситуацію:**

1. «Мама учениці 3-го класу скаржиться Вам, як класоводу, що дорогу обкладинку щоденника її доньки розмалював-зіпсував однокласник з особливими освітніми потребами (з особливостями психофізичного розвитку: розумово відсталого), та просить покарати винуватця. Ваші дії».

2. «Мама учня з особливими освітніми потребами (з емоційно-вольовими порушеннями: аутиста) пред'являє претензії Вам, як класоводу, щодо недостатньої уваги її сину під час уроків, у порівнянні із іншими учнями. Ваші дії».

#### **Картка оцінювання, взаємооцінювання та самооцінювання розв'язання ситуації взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

№	Критерій оцінювання	Кількість балів	Коментарі
1	Мобільність (на виконання дається 3 хв.) розв'язання педагогічної ситуації		
2	Правильність розв'язання педагогічної ситуації		
3	Саморегуляція емоційної сфери та поведінки: володіння собою, керування своїми почуттями, не втрачаючи контролю над своєю поведінкою		
4	Налагодження контакту з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах взаємодовіри, толерантності, поваги, гуманізму		



5	Формування педагогічно доцільної позиції до батьків учнів з / без особливих освітніх потреб		
6	Використання вміння висловлювати та обґрунтовувати свою точку зору, переконувати тощо у розмові		
7	Оцінка своїх дій шляхом миттєвого аналізу реакції батьків учнів з / без особливих освітніх потреб на взаємодію		

### **Завдання 3.1**

Розробити план інсценізації казки спільно із батьками учнів з / без особливих освітніх потреб для участі у шкільному конкурсі, за умови залучення учнів з особливим освітніми потребами (з порушенням опорно-рухового апарату (ДЦП) та із порушенням інтелекту (із затримкою психічного розвитку)).

### **Завдання 3.2**

Розробити план проведення екскурсії до бібліотеки міста спільно із батьками учнів з / без особливих освітніх потреб для участі у шкільному конкурсі, за умови залучення учнів з особливим освітніми потребами (з порушенням слуху (глухого) та із порушенням зору (незрячого)).

### **Завдання 3.3**

Змодельовати спільно з батьками індивідуальну траєкторію розвитку двох учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання: з порушенням слуху (напівглухого) та учня з типовим розвитком (додаткова умова: ці учні сидять за однією партою).

### **Завдання 4.1**

Пояснити батькам-сусідам учнів з / без особливих освітніх потреб шляхи вивчення вдома з дітьми таблиці множення (учень з типовим розвитком та учень із мовленнєвими порушеннями).

### **Завдання 4.2**

Провести з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб батьківські збори із застосуванням технології інтерактивного навчання (приміром, обговорити тему «Рівень вихованості наших дітей» методом роботи у малих

групах (з урахуванням інформації для батьків дитини із емоційно-вольовим порушенням).

### **Завдання 5**

Розробити програму навчального тренінгу для батьків щодо формування уміння поєднувати різні види занять (навчання та дозвілля) дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах виконання домашнього завдання (з урахуванням інформації для батьків дитини із складною системою психофізичних порушень).

### **Завдання 6**

Організувати колективне батьківсько-учнівське святкування «Дня іменинника» (з урахуванням участі батьків та дитини із порушенням опорно-рухового апарату).

## Додаток Е

**Удосконалення змісту навчальних дисциплін з метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання**

Навчальна дисципліна	Чинні програмові вимоги	Удосконалення тематики поняттям «взаємодія педагога з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання»
«Педагогіка»	забезпечувати фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості школяра	– сприймати, розуміти особистісні аспекти батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; – обґрунтовано, узгоджено із батьками, чергувати працю та відпочинок учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання
	застосовувати доцільні форми і методи навчання і виховання	керувати різними формами роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб: індивідуальною, парною, груповою, колективною та фронтальною
	розв'язувати педагогічні ситуації	мобільно розв'язувати педагогічні ситуації, передусім, пов'язані із наданням будь-якого виду допомоги батькам та учням з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання
«Методика виховної роботи»	враховувати у виховній роботі рівень розвитку, індивідуально-психологічні та вікові особливості учнів	сприймати, розуміти особистісні аспекти батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання
	планувати етапи і прогнозувати результати виховання	передбачувати з достатнім ступенем вірогідності успіхи, невдачі, труднощі учнів з / без особливих освітніх потреб, намічуючи для батьків можливі шляхи корекційно-розвивальних заходів з дітьми
	відбирати і застосовувати методи виховання	продуктивно організовувати спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) учнів з / без особливих освітніх потреб виконання освітніх завдань інклюзивного навчання, передусім, пізнавальної діяльності та самостійної роботи учнів
«Методика виховної роботи»	визначати конкретні виховні цілі і формувати педагогічні завдання	формувати об'єктивні психолого-педагогічні вимоги; досягати дотримання цих вимог (спокійно, без натиску, примусу тощо) у взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (сугестивні здібності)
	спрямовувати сімейне виховання на всебічний розвиток дітей	навчати батьків ефективно поєднувати різні види навчальних та виховних завдань в умовах інклюзивного навчання, відповідно до віку та індивідуальних можливостей учнів з / без

		особливих освітніх потреб; демонструвати батькам учнів власним прикладом процеси саморегуляції як засоби збереження психічного здоров'я у будь-яких ситуаціях
	організувати діяльність учнів та учнівського колективу	згуртовувати дитячий та батьківський колектив в умовах інклюзивного навчання
	здійснювати корекцію поведінки та особистості важковиховуваних учнів	передбачувати з достатнім ступенем вірогідності успіхи, невдачі, труднощі учнів з / без особливих освітніх потреб, намічуючи для батьків можливі шляхи корекційно-розвивальних заходів з дітьми
	попереджати конфліктні ситуації в освітньому процесі та знаходити оптимальні варіанти їх вирішення	мобільно розв'язувати педагогічні ситуації, передусім, пов'язані із наданням будь-якого виду допомоги батькам та учням з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання
	аналізувати та оцінювати власну діяльність з метою її вдосконалення	оцінювати свої дії шляхом мобільного аналізу миттєвих реакцій батьків дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання
	здійснювати зворотній зв'язок у своїй роботі	формуванню педагогічно доцільну позицію до батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання, що визначає стиль і тон взаємодії з урахуванням індивідуальних, типологічних, психофізіологічних особливостей дітей з / без особливих освітніх потреб та батьків
	аналізувати завершену справу: яка її ефективність, чому вона нижча від поставленої мети	здійснювати спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) моніторинг індивідуального розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб згідно із очікуваною траєкторією розвитку
«Основи педагогічної майстерності»	гідно самопрезентуватися, управляти своїм зовнішнім виглядом, доцільно використовуючи невербальні засоби у спілкуванні	оцінювати свої дії шляхом мобільного аналізу миттєвих реакцій батьків дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання
	розуміти сутність професійного педагогічного спілкування як діалогу і вміти реалізувати критерії діалогічної взаємодії	– будувати стиль стосунків у дитячому колективі в умовах інклюзивного навчання у контексті «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб»; – передавати інформацію батькам учнів з / без особливих освітніх потреб, тобто пояснювати, інструктувати, розповідати в умовах інклюзивного навчання; пояснювати зміст завдання та інструктаж учням з / без особливих освітніх потреб та їхнім батькам щодо його виконання на уроці чи у процесі самостійної домашньої роботи

	<p>долати бар'єри у спілкуванні, забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільні інтереси, формуючи почуття «ми»</p>	<p>– висловлювати та обґрунтовувати свою точку зору, переконувати, виразно інтонувати, вміло використовувати паузи у розмові з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання тощо;</p> <p>– добирати (шляхом пошуку та отримання інформації з різних джерел та у різний спосіб), залучаючи батьків, інформацію для реалізації освітніх завдань інклюзивного навчання</p>
	<p>аналізувати педагогічні ситуації, виокремлюючи прийоми педагогічної взаємодії</p>	<p>– мобільно розв'язувати педагогічні ситуації, передусім, пов'язані із наданням будь-якого виду допомоги батькам та учням з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання;</p> <p>– саморегулювати емоційну сферу та поведінку, володіти собою у будь-якій непередбачуваній ситуації, керувати своїми почуттями, не втрачаючи контролю над своєю поведінкою, оскільки взаємодія з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання здатна породжувати непередбачувані ситуації</p>
«Педагогічні технології у початковій школі»	<p>дотримуватися вимог педагогічного такту, його принципів; володіння прийомами етичного захисту у спілкуванні</p>	<p>тактовно доносити до батьків дітей з / без особливих освітніх потреб свої передбачення (педагогічна уява)</p>
	<p>знати методи контролю різних видів діяльності школяра</p>	<p>забезпечувати контроль та корекцію роботи батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; дотримуватися принципів об'єктивного оцінювання освітніх досягнень молодших школярів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання на основі критеріїв та норм оцінювання, щоб не спричинювати виникнення конфліктних ситуацій із учнями та їхніми батьками</p>
	<p>впроваджувати навчальні технології у власній професійній діяльності</p>	<p>застосовувати інноваційні педагогічні технології інклюзивного навчання</p>
	<p>володіти способами організації процесу навчання на основі активної взаємодії всіх учасників навчального процесу</p>	<p>керувати різними формами роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб: індивідуальною, парною, груповою, колективною та фронтальною</p>
	<p>– моделювати і проводити уроки з різними технологіями; – оцінювати і самооцінювати проведені заняття</p>	<p>– конструювати спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) та учнями структуру уроків, виховні заходи та дозвілля молодших школярів, добираючи ефективні форми, методи, прийоми та засоби роботи в умовах інклюзивного навчання (наочні посібники та обладнання)</p>

«Основи інклюзивної освіти»	знати теоретичні, нормативно-правові та психолого-педагогічні засади впровадження інклюзивної освіти	– ґрунтовно володіти матеріалом навчального предмета на засадах встановлення міжпредметних зв'язків інклюзивного навчання за умови постійної самоосвіти з метою надання необхідної методичної допомоги та подальшого формування пізнавального інтересу у батьків дітей з / без особливих освітніх потреб; – оптимально-продуктивно використовувати засоби інклюзивного навчання; продуктивно організувати спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) учнів з / без особливих освітніх потреб виконання освітніх
«Основи інклюзивної освіти»	організувати інклюзивний освітній процес та здійснювати його навчально-методичне забезпечення	завдань інклюзивного навчання, передусім, пізнавальної діяльності та самостійної роботи учнів визначати ціннісні цілі та завдання освітнього інклюзивного процесу; розробляти спільно з батьками проекти уроків та виховних заходів, наочних посібників та обладнання в умовах інклюзивного навчання
«Інклюзивна освіта у початковій школі»	уміти практично працювати з особами з / без особливих освітніх потреб у навчальних закладах з інклюзивною формою навчання	передбачувати з достатнім ступенем вірогідності успіхи, невдачі, труднощі учнів з / без особливих освітніх потреб, намічуючи для батьків можливі шляхи корекційно-розвивальних заходів з дітьми
«Інклюзивна освіта у початковій школі»	проектувати інклюзивне освітнє середовище для дітей з особливими освітніми потребами	– конструювати заходи співпраці з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання; – моделювати спільно з батьками систему інклюзивного навчання, індивідуальну траєкторію (стратегії та тактики) розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання
«Інклюзивна освіта у початковій школі»	соціально взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання на принципах толерантності.	налагоджувати контакт з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах взаємодовіри, толерантності, поваги, гуманізму у площині спілкування в умовах інклюзивного навчання: «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб»

## Додаток Ж

## Дидактична карта № 3

**Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до  
взаємодії з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання  
(практичний етап – операційно-діяльнісний компонент)**

Уміння	Самооцінка (взаємо- оцінка; оцінка)
1. Саморегуляція емоційної сфери та поведінки, володіння собою у будь-якій непередбачуваній ситуації, керування своїми почуттями, не втрачаючи контролю над своєю поведінкою.	
2. Мобільне розв'язання педагогічних ситуацій, пов'язаних з наданням будь-якого виду допомоги батькам та учням з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	
3. Налагодження контакту з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб на засадах взаємодовіри, толерантності, поваги, гуманізму у площині спілкування в умовах інклюзивного навчання: «вчитель початкової школи ↔ батьки учнів ↔ учні з / без особливих освітніх потреб».	
4. Формування педагогічно доцільної позиції до батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	
5. Висловлення та обґрунтування своєї точки зору, переконування тощо у розмові з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання тощо.	
6. Конструювання заходів співпраці (уроки, виховні заходи, дозволя) з батьками учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	
7. Моделювання спільно з батьками системи інклюзивного навчання, індивідуальної траєкторії розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	
8. Визначення ціннісних цілей та завдань освітнього інклюзивного процесу.	
9. Передавання інформації батькам учнів з / без особливих освітніх потреб, тобто пояснення, інструктування, розповідь в умовах інклюзивного навчання.	
10. Оптимально-продуктивне використання форм, методів та засобів інклюзивного навчання.	
11. Обирання (шляхом пошуку та отримання інформації з різних джерел та у різний спосіб), залучаючи батьків, інформації для реалізації навчально-виховних завдань інклюзивного навчання.	
12. Використання узгоджено з батьками форм, методів, прийомів та засоби навчання та виховання для корекції знань та поведінки молодших школярів.	

13. Застосування інноваційних педагогічних технологій інклюзивного навчання.	
14. Навчання батьків ефективно поєднувати різні види навчальних та виховних завдань в умовах інклюзивного навчання, відповідно до віку та можливостей учнів з / без особливих освітніх потреб.	
15. Демонстрування батькам учнів власним прикладом процесів саморегуляції як засобів збереження психічного здоров'я у будь-яких ситуаціях.	
16. Керування різними формами роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання учнів з / без особливих освітніх потреб: індивідуальною, парною, груповою, колективною та фронтальною.	
17. Формування об'єктивних психолого-педагогічних вимог, дотримання цих вимог у взаємодії з батьками дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	
18. Організація свого часу та доцільний розподіл часу на уроках та виховних заходах в умовах інклюзивного навчання.	
19. Згуртовування дитячого та батьківського колективу в умовах інклюзивного навчання.	
20. Забезпечення контролю та корекції роботи батьків учнів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	
21. Дотримання принципів об'єктивного оцінювання освітніх досягнень молодших школярів з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання на основі критеріїв та норм оцінювання, щоб не спричинювати виникнення конфліктних ситуацій із учнями та їхніми батьками.	
22. Здійснення спільно з батьками (або враховуючи їхні інтереси) моніторингу індивідуального розвитку учнів з / без особливих освітніх потреб згідно із очікуваною траєкторією розвитку.	
23. Оцінювання своїх дій шляхом мобільного аналізу миттєвих реакцій батьків дітей з / без особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання.	



## Додаток 3

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові*

*результати дисертації*

1. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителя початкової школи до взаємодії з батьками в умовах освітньої інклюзії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 7–12.

2. Бевзюк М. С. Аспекти професійної діяльності учителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2016. Вип. 2. С. 24–32.

3. Бевзюк М. С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): у 2 т.* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2017. Вип. 9, Т. 2. С. 5–14.

4. Бевзюк М. С. Сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 177–182.

5. Bevzyuk M. Characteristics of pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to interaction with parents in terms of inclusive education. *«EUREKA: Social and Humanities»*. 2018. № 4. P. 36–43.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію*

*матеріалів дисертації*

6. Бевзюк М. С. Здоров'язберігаючі технології у корекційній освіті. *Здоров'я дитини – основа майбутнього життя людини: матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 17 квіт. 2013 р.)*. Умань: Візаві, 2013. С. 136–137.

7. Бевзюк М. С. Особливості роботи вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Вплив навколишнього середовища на*

*формування особистості*: матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів (Умань, 16 квіт. 2014 р.). Умань: АЛМІ, 2014. С. 86–88.

8. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічна підтримка батьків молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні*: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару (Умань, 28 лют. 2014 р.). Умань: АЛМІ, 2014. С. 6–8.

9. Бевзюк М. С. Особливості взаємодії педагогів та батьків молодших школярів з особливими потребами. *Психолого-педагогічний супровід формування особистості дитини в умовах взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу*: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару для науковців, викладачів, практичних працівників (14 трав. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 10–13.

10. Бевзюк М. С. До проблеми взаємодії вчителя початкових класів з батьками дітей з особливими потребами. *Вісник наукової лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в XXI столітті»*: матеріали III Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів (10 березня 2015 р.). Умань: АЛМІ, Вип. III. С. 13–15.

11. Бевзюк М. С. До проблеми збереження здоров'я дітей дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії. *Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 16 квіт. 2015 р.). Умань: АЛМІ, 2015. С. 83–85.

12. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка»*: матеріали I регіонал. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 26 квіт. 2015 р.). Умань: ПП «Мороз», 2015. Вип. I. С. 123–125.

13. Бевзюк М. С. Формування культури побуту молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Наука, освіта, молодь*: матеріали Восьмої Всеукр. наук. конф. (Умань, 14 трав. 2015 р.): у 2-х ч. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Ч. 1. С. 23–25.

14. Бевзюк М. С. Важливість роботи вчителя початкової школи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 31-31 березня, 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 12. С. 102–104.

15. Бевзюк М. С. До проблеми психолого-педагогічної підтримки батьків молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (Черкаси, 27 вер. 2016 р.). Черкаси: Видавець О. Третяков, 2016. С. 19–22.

16. Бевзюк М. С. Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 24 бер. 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С. 122–123.

17. Бевзюк М. С. Передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребам. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 16–17 лют. 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 89–92.

18. Бевзюк М. С. Аспекти співпраці закладів загальної середньої освіти та сім'ї в умовах освітньої інклюзії. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 11–12 жовт. 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 8–9.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові  
результати дисертації*

19. Бевзюк М. С. Актуальность взаимодействия педагога с родителями младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2015. № 2(104). С. 71–73.

20. Бевзюк М. С. Критерії готовності майбутніх учителів початкових

класів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. 2016. № 12(39). С. 397–400.

21.Бевзюк М. С. Проблема підготовки вчителя початкової школи до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Український психолого-педагогічний збірник*. 2016. № 7(07). С. 16–20.

22.Бевзюк М. С. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вып. 12(20), ч. 4. С. 24–29.

## Додаток И

### Відомості про апробацію матеріалів дисертації

1. Восьма Всеукраїнська наукова конференція «Наука, освіта, молодь» (Умань, 14 травня 2015). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Формування культури побуту молодших школярів в умовах інклюзивної освіти».
2. Регіональний науково-практичний семінар для науковців, викладачів, практичних працівників «Психолого-педагогічний супровід формування особистості дитини в умовах взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу» (Умань, 14 травня 2015). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Особливості взаємодії педагогів та батьків молодших школярів з особливими потребами.».
3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід» (Умань, 21 квітня 2016). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Здоров'язберігаючі технології у корекційній освіті».
4. Регіональна науково-практична конференція молодих учених «Інтелектуальний потенціал в умовах сучасного суспільства» (Умань, 20 травня 2016). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «До проблеми професійної діяльності вчителя початкових класів з батьками дітей з особливими потребами в умовах освітньої інклюзії».
5. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (Черкаси, 27 вересня 2016). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «До проблеми психолого-педагогічної підтримки батьків молодших школярів в умовах інклюзивної освіти».
6. Міжнародний конгрес «Освіта дітей з особливими освітніми потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 27–28 жовтня 2016). Форма

участі – виступ на секційному засіданні на тему: «До проблеми підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми в умовах освітньої інклюзії».

7. XX Міжнародна наукова конференція «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 21–22 грудня 2016). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання».
8. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 22 березня 2017). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «До проблеми взаємодії педагога з батьками у забезпеченні умов інклюзивного навчання молодших школярів».
9. Третя міжнародна науково-практична конференція «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 16–17 лютого 2018). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».
10. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 29 березня 2018). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Проблеми взаємодії педагога з батьками у забезпеченні умов інклюзивного навчання учнів початкової школи».
11. Міжнародна науково-практична конференція «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 19 квітня 2018). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».
12. Всеукраїнський творчий навчально-методичний семінар «Психодидактичні ідеї А. С. Макаренка» (Умань, 20 квітня 2018). Форма участі – виступ на

секційному засіданні на тему: «Психодидактичні передумови майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: ідеї А. С. Макаренка».

13. Друга міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Умань, 20–21 квітня 2018). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Психодидактичні передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».
14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки до 100-річчя Василя Сухомлинського» (Дрогобич, 26–27 квітня 2018). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до виховної роботи з дітьми з особливими потребами».

## Додаток К

## Довідки про впровадження результатів дослідження



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 26-52-20, факс (0432) 26-33-02, E-mail: info@vsru.net код ЄДРПОУ 02125094

01.11.2017 № 06/56 на № \_\_\_\_\_

**Довідка**  
**про впровадження наукового дослідження**  
**Бевзюк Марини Сергіївни**  
**«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в**  
**умовах інклюзивного навчання»,**  
**поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**  
**зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**


У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського під час навчально-виховного процесу впроваджено такі результати дисертаційного дослідження Бевзюк Марини Сергіївни: «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»:

- педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;
- укладені методичні рекомендації для викладачів фахових дисциплін щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в інклюзивному освітньому середовищі
- розроблений автором навчальний посібник: «Особливості організації дитячо-батьківського співтовариства в умовах інклюзивного навчання».

Враховуючи новизну дисертаційного дослідження Бевзюк М.С., вважаємо впроваджені матеріали актуальними у теоретичному та практичному значенні. Результати впровадження обговорювалися на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти, були схвалені і рекомендовані для використання в освітньому процесі.

Проректор з наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор

  
 Коломієць А.М.



Громов (0432) 61-80-72

188100





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

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 72-80-76, факс: (03822) 67-42-65  
 E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

01.11.17 № 66

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО  
 ДОСЛІДЖЕННЯ БЕВЗЮК МАРИНИ СЕРГІЇВНИ  
 «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО  
 ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ»

Результати дисертаційного дослідження Бевзюк Марини Сергіївни були впроваджені у навчальний процес гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету і використовуються в даний час.

Автором зроблено науковий аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Результати експериментальної роботи Бевзюк Марини Сергіївни отримали схвальні відгуки науково-педагогічних працівників. Варто відзначити цінність здійсненого дослідження, що успішно впроваджується в навчально-виховний процес Хмельницького національного університету.

Результати наукового дослідження відображено у створеному новому навчальному-методичному посібнику «Особливості організації дитячо-батьківського співтовариства в умовах інклюзивного навчання».

Матеріали дисертаційного дослідження Бевзюк М. С. є цінними, мають вагоме теоретичне та практичне значення для подальших наукових пошуків з педагогіки і можуть використовуватися в освітньому процесі ВНЗ України.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Матюх С. А.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23  
e-mail: [post@eenu.edu.ua](mailto:post@eenu.edu.ua), web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

10.11.2017 № 03-AP/02/4396-Г

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження наукового дослідження  
Бевзюк Марини Сергіївни  
«Підготовка учителя початкових класів до роботи з батьками в умовах  
інклюзивного навчання»,  
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2016-2017 рр. у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки відбувалось експериментальне впровадження матеріалів наукового дослідження дисертантки Бевзюк Марини Сергіївни з проблеми підготовки учителя початкових класів до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання.

У педагогічний процес була впроваджена модель підготовки учителя початкових класів до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання, яка включала такі складові: мету, структурні компоненти, підходи, етапи, педагогічні умови, зміст, наукові принципи, методи, форми, засоби та результат.

На базі результатів дослідницької роботи в навчально-виховний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки було впроваджено методичні рекомендації для викладачів фахових дисциплін щодо створення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в інклюзивному освітньому середовищі та застосовано навчально-методичний посібник «Особливості організації дитячо-батьківського співтовариства в умовах інклюзивного навчання».

У цілому проведений експеримент засвідчив доцільність запропонованої дисертантом моделі підготовки учителя початкових класів до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання та сприяв підвищенню рівня професійної підготовки фахівців в умовах університетської освіти.

Результати дисертаційного дослідження Бевзюк М.С. отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького складу і в подальшому будуть використовуватися у навчально-виховному процесі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Перший проректор,  
проректор з адміністрування та розвитку



 А. В. Цось



Міністерство освіти і науки України

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44  
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від \_\_\_\_\_ № 206-К  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження наукового дослідження

Бевзюк Марини Сергіївни

«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання»,

поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка відбувалось експериментальне впровадження матеріалів наукового дослідження дисертанта кафедри спеціальної освіти Бевзюк М. С. з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Наукова новизна, актуальність теми обумовили апробацію результатів дослідження професорсько-викладацьким складом кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти. У педагогічний процес була впроваджена модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання, яка включала такі складові: мету, структурні компоненти, підходи, етапи, педагогічні умови, зміст, наукові принципи, методи, форми, засоби та результат.

На базі результатів дослідницької роботи в навчально-виховний процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка було впроваджено навчально-методичний комплекс спрямований на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання та застосовано навчально-методичний посібник «Особливості організації дитячо-батьківського співтовариства в умовах інклюзивного навчання».

У цілому проведений експеримент засвідчив доцільність запропонованої дисертантом моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання та сприяв підвищенню рівня професійної підготовки фахівців в умовах університетської освіти.

Результати дисертаційного дослідження Бевзюк М. С. отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького складу і в подальшому будуть використовуватися у навчально-виховному процесі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи

С. П. Михида

