

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧУПАХІНА СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА

УДК 376.04:[378.091.33:004](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІТ) В
ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

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

_____ С. В. Чупахіна

Науковий керівник – Синьов Віктор Миколайович, доктор педагогічних наук,
професор, академік НАПН України.

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2021.

У сучасних умовах переходу України на інклюзивну форму навчання та розвиток системи спеціальної освіти стає принципово важливим усвідомлення можливостей комп'ютера як унікального інструменту і включення інформаційних технологій у контекст розвитку дітей з особливими освітніми потребами, цінністю яких є максимально можливий вплив на компенсацію наявних та попередження вторинних порушень.

Аналіз програмних продуктів та методичних посібників щодо можливостей комп'ютерних технологій у навчанні й вихованні дітей з особливими освітніми потребами дозволив узагальнити, що сучасна освіта в Україні недостатньо зосереджена на дослідженнях із використання означених технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Порушені проблеми особливо актуальні для оновлення підходів з формування готовності майбутніх учителів до використанні ІТ у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні.

У сучасних умовах в освітні програми педагогічних ЗВО важливо включати компоненти, спрямовані на підготовку висококваліфікованого фахівця – вчителя для інклюзивного освітнього середовища в межах Нової української школи, здатного впроваджувати інновації та технології для навчання різних категорій дітей з ООП. Отож, у сучасних умовах інформатизації використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі стає невід'ємною частиною навчання дітей з особливими потребами, а

готовність майбутніх учителів до використання ІТ у професійній діяльності є інтегративним утворення особистості, що дозволяє фахівцям в галузі освіти продуктивно послуговуватись ІТ під час вирішення професійних завдань, удосконалювати власний досвід і розширювати межі інформації.

Усе це вимагає істотних новацій у системі організаційно-методологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП.

Наукові пошуки впродовж останніх років доводять, що інформаційні технології в спеціальній та інклюзивній освіті розширюють можливості засобів впливу педагога, допомагають «конструювати» навчання задля вирішення розвиткових та корекційних завдань, однак не можуть застосовуватись традиційно.

Попри значну увагу теоретиків та практиків до формування професійних компетентностей та готовності вчителів до навчання за допомогою інформаційних технологій в інклюзивному середовищі учнів, нерозв'язаним є питання визначення ключових навичок майбутніх педагогів, особливостей їх формування як фахівців, побудови окремої концепції та освітньої програми з урахуванням специфіки інклюзивного навчання.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що уперше:

- запропоновано концептуальний синергетичний підхід до формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами;

- обґрунтовано цільово-змістовну процесуально-діагностичну структурну модель системи формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами за умов інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища закладу вищої освіти;

- виокремлено основні критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами;

- запропоновано механізм запровадження індивідуальних освітніх траєкторій у процесі підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами;

- розроблено та обгрунтовано зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні;

удосконалено:

- підхід до формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до використання ІТ в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;

- етапність та послідовність процесу поступового формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в умовах інклюзивного освітнього середовища;

набули подальшого розвитку:

- категорійно-поняттєвий апарат дослідження в контексті визначення та розкриття сутності таких термінів і понять: «інклюзивна ІТ освіта»; «професійна готовність учителя до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами»; «побудова індивідуальних освітніх траєкторій».

- систематизація нормативно-правового забезпечення, яка регулює інклюзивне навчання в Україні.

Практичне значення одержаних результатів полягає в удосконаленні навчальних програм та рекомендацій до освітніх програм, навчально-методичного забезпечення та побудови індивідуальної освітньої траєкторії з метою формування професійної готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Матеріали навчально-методичного посібника «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» можуть бути використані в різних формах (курси, шкільні

методичні об'єднання тощо) підготовці педагогів, які навчаються за освітніми програмами «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна робота», «Спеціальна освіта» в умовах очного та змішаного навчання. Матеріали дисертаційного дослідження також можуть бути використані на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, в подальших наукових дослідженнях.

В процесі дослідження встановлено, що готовність до професійно-педагогічної діяльності є цілісним, стійким новоутворенням, що складається із взаємопов'язаних й взаємозалежних компонентів, які забезпечують здатність до виконання самостійної функції фахівця. Структура професійно-педагогічної підготовки включає психологічний (внутрішньо-особистісний) та професійний складники (теоретичні і практичні аспекти).

Важливою умовою якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі стало використання ІКТ у сучасних ЗВО та ознайомлення здобувачів вищої освіти з можливостями ІТ підтримки інклюзивного навчання. Розв'язання завдань професійно-педагогічної підготовки здобувачів закладів вищої педагогічної освіти засобами ІКТ досягається через опанування спеціальними знаннями, уміннями та здібностями, розвиток професійно-важливих особистісних якостей, формування здатності адекватної та повної самооцінки, вироблення установок, необхідних для педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі.

З'ясовано специфіку опанування учнями з особливими освітніми потребами інформаційно-комунікаційними технологіями, зокрема порушення особливостей уваги, знижена швидкість сприймання об'єктів, труднощі у розумінні зверненого мовлення, порушення запам'ятовування, порушення мислення, емоційна незрілість, порушення вольових процесів.

Узагальнено комплекс завдань застосування ІКТ у педагогічному процесі: ознайомлювально-адаптаційні (ознайомлення дітей із комп'ютерною програмою, комп'ютером та правилами поведінки під час роботи з ним;

подолання за необхідності психологічного бар'єру між дитиною та комп'ютером); корекційно-освітні та виховні (формування й розвиток у дітей засобів спілкування, автоматизація пізнавальних і мовленнєвих дій та диференціація, корекція порушених функцій мовлення); формування та розвитку навичок навчальної діяльності (усвідомлення та досягнення мети, уміння самостійно розв'язувати поставлені завдання, оцінювати результати діяльності; розвиток словесно-логічного мислення, зорового і слухового сприймання, вербальної і зорової пам'яті, уваги, мотиваційної сфери дітей); розвитку (емоційно-вольової сфери: виховання самостійності, зосередженості, особистісних складових розумової діяльності, здатності до співпереживання, співпраці, співтворчості; розвиток креативності уяви та пізнавальної активності).

З'ясовано, що в учителів початкової школи є мотиваційний та емоційний бар'єри, несформованість знань і умінь у застосуванні сучасних ІТ, однак більшість респондентів схиляються до думки, що засоби підготовки є застарілими, важливою зазначають практико зорієнтовану підготовку майбутніх педагогів у ЗВО.

Запропоновано концепцію формування готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів, у якій передбачено: реалізацію психологічного, науково-теоретичного та операційно-технологічного компонентів; діяльнісний і компетентнісний визначено як основні підходи у навчанні, а визначальними методами навчання – метод проєктів та змішане навчання; технічні та інформаційні технології передбачено як засоби навчання; конкретизовано напрями вивчення освітніх компонентів різних циклів ОП «Початкова освіта» та вивчення дисциплін вільного вибору здобувача задля побудови індивідуальної освітньої траєкторії і залучення майбутніх учителів до практичної діяльності з використання і створення ЕОР для інклюзивного навчання молодших школярів з порушеннями розвитку.

Основними вміннями майбутнього вчителя визначено: пошук, подання, аналіз, систематизація, узагальнення інформації; створення інформаційного продукту та програми за допомогою цифрових пристроїв та без них; використання ІКТ та пристроїв доступу до інформації і праці в якості користувача, творця, споживача і самостійне опановування новими технологіями. Виокремлено етапи побудови індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя: діагностичний; мотиваційно-цільовий; проєктування змісту модуля; вибору структури ІОТ; організаційно-супровідний етап; оцінний етап. Визначено форми та методи навчання на кожному етапі; обґрунтовано та розроблено НМК «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації».

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ передбачає: загальну підготовку (вивчення дисциплін, зорієнтованих на засвоєння основних понять ІКТ); психолого-педагогічну (вивчення основних напрямів застосування ІТ в освіті та підходів до інклюзивного навчання); предметну (вивчення особливостей використання ІТ у певній галузі); спеціальну (вивчення особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами і методичні підходи до їх навчання з використанням ЕОР).

Порівняльний аналіз результатів експерименту засвідчив ефективність авторської системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами, про що свідчить різниця на користь респондентів експериментальної групи: збільшення високого рівня на 42,04% (КГ–23,81%; ЕГ– 65,85%), зменшення функціонального на 20,91% (КГ– 42,86%; ЕГ – 21,95%), базового на 18,75% (КГ – 30,95%; ЕГ – 12,20%), низького на 2,38% (КГ – 2,38%; ЕГ – 0,0%).

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів теорії і практик формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних

технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Подальші вагомі напрямки вивчення порушеної проблеми вбачаємо в проєктуванні та створенні дидактичних інтегрованих інформаційних комплексів освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з дисциплінами загальної, професійної та практичної підготовки та укладання матеріалів для формування локальної інформаційної мережі закладу задля удосконалення практики інклюзивного навчання.

Ключові слова: готовність, інформаційні технології, компетентність, майбутні вчителі, зміст підготовки, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне комп'ютерно зорієнтоване середовище.

SUMMARY

Chupakhina S. V. Formation of readiness of future teachers for use of information technologies (IT) in inclusive education of pupils with special educational needs. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on a specialty 13.00.03 – correctional pedagogics. – National Pedagogical Drahomanov University. – Kyiv, 2021.

Ukraine's transition to inclusive forms of education as well as development of Special Education System have become fundamentally important today. It is vital that we should understand the potential of computer technologies and the inclusion of information technologies in the context of education of children with special educational needs. Information Technologies help to progressively impact on existing and prevent further mental problems.

Thorough analysis of software products and manuals on computer technologies in the education of children with special educational needs allowed us to conclude that in Ukraine modern education is not sufficiently focused on research on the use of these technologies in working with special children.

These issues are of current interest for updating approaches to the formation of future teachers' readiness to use IT in working with children with special educational needs in inclusive education.

Nowadays it is crucial to include the components aimed at training highly qualified teachers for inclusive educational environment in programs of higher educational institutions, taking into account the requirements of the New Ukrainian School. These teachers are supposed to be able to introduce innovations and technologies in order to teach different children with special educational needs. Thus, in digital epoch the applying of computer technologies in the educational process becomes an integral part of teaching children with special needs, and future teachers' readiness to use IT in practice appears as an integrative formation of personality who productively uses IT to solve professional problems, improve his/her own experience and expand the boundaries of information.

All these require significant innovations in the system of organizational and methodological support for the training of future teachers to use IT in inclusive education of children with special educational needs.

Recently, scientific studies have shown that information technologies used in special and inclusive education expand teachers' possibilities and help to "design" training in order to solve developmental and corrective tasks; however, they cannot be used in a traditional way.

Despite the significant attention of theorists and practitioners to the formation of professional competencies and teachers' readiness to teach pupils by means of information technologies, the issue of determining the key skills of future teachers, the peculiarities of their formation as specialists, providing a separate concept and educational program has not been studied yet.

The scientific novelty of the obtained results includes the following facts:

- a conceptual synergetic approach to the formation of future teachers' readiness to use information technologies in inclusive education of pupils with special educational needs is suggested;

- the target and content procedural-diagnostic model of the system of forming future teachers' readiness to use information technologies in inclusive education of primary school children with special educational needs under conditions of interactive information and communication environment of higher educational institutions is substantiated;

- the main criteria for the readiness of future primary school teachers to implement inclusive computer-based education of primary school children with special educational needs are identified;

- the mechanism of introduction of individual educational trajectories in the process of future teachers' training to use information technologies in inclusive education of pupils with special educational needs is offered;

- the content of future primary school teachers' training to use IT in inclusive education is developed and substantiated;

improved:

- approach to the formation of future primary school teachers' readiness to use IT in working with children with special educational needs;

- stages and sequence of gradual formation of future teachers' readiness to use IT in the inclusive educational environment;

further development:

- categorical and conceptual framework of research in the context of defining and disclosing the essence of the following terms and concepts: "inclusive IT education"; "professional teacher's readiness to organize inclusive computer-oriented education of pupils with special educational needs"; "construction of individual educational trajectories".

- systematization of normative-legal acts regulating inclusive education in Ukraine.

The practical significance of the results is to improve curricula and recommendations for educational programs, educational and methodological support and construction of individual educational trajectory in order to form the

professional future teachers' readiness to use information technologies in inclusive education of pupils with special educational needs.

The research materials can be used in training students who are doing their degree under educational programs "Preschool Education", "Primary Education", "Social Work", "Special Education" both in full-time and part-time study. The materials of the dissertation can also be used in advanced training courses for teachers and in further research.

It was established that the readiness for professional and pedagogical practice is a holistic and steady form consisting of interconnected and interdependent components that provide the ability to be an independent specialist. The structure of professional and pedagogical training includes psychological (intra-personal) and professional components (theoretical and practical aspects).

The use of ICT in educational institutions was an important condition for future primary school teachers' training to work in the inclusive educational environment. Moreover, acquaintance of higher education students with the possibilities of IT support for inclusive education was of great importance and condition applied. Solving the problems of professional and pedagogical training of students by means of ICT is achieved by the acquisition of special knowledge, skills and abilities, development of professionally important personal qualities, formation of adequate and complete self-esteem, development of attitudes necessary for teaching in the inclusive environment.

The peculiarities of working with information and communication technologies by pupils with special educational needs are clarified. They are: attention deficit, slower rate of perception, difficulties in understanding spoken speech, memory impairment, mental disorders, emotional immaturity, disruption of the processes of will.

The complex of tasks of application of ICT in pedagogical process is generalized: acquaintance-adaptation (acquaintance of children with the computer program, the computer and rules of behavior while working with it; overcoming if necessary a psychological barrier between the child and the computer); special and

educational (formation and development of children's means of communication, automation of cognitive and speech actions and differentiation, correction of impaired speech functions); formation and development of skills of educational activity (awareness and achievement of the purpose, ability to independently solve the set tasks, to estimate results of activity; development of verbal-logical thinking, visual and auditory perception, verbal and visual memory, attention, motivational sphere of children); development (emotional and volitional sphere: education of independence, concentration, personal components of mental activity, ability to empathize, cooperation, co-creation; development of creativity of imagination and cognitive activity).

It was found that primary school teachers have motivational and emotional barriers, lack of knowledge and skills in the use of modern IT, most respondents consider the means of training to be outdated. They believe that there must be a practice-oriented training of future teachers at higher educational institutions.

The concept of formation of future teachers' readiness to organize inclusive computer-oriented education for primary schoolchildren is offered, it provides: realization of psychological, scientific-theoretical and operational-technological components; practice and competence are recognized as the main approaches in teaching, and the defining methods of teaching - the method of projects and blended studying; technical and information technologies are provided as teaching aids; the directions of educational components of different cycles of the educational program "Primary Education" and learning the disciplines of free choice of students to build an individual educational trajectory and involve future teachers to use and create electronic educational resources for inclusive education of pupils with special needs.

The main skills of future teachers are defined. They are: search, presentation, analysis, systematization, generalization of information; creation of information product and program with the help of digital devices and without them; use of ICT and devices to access information and work as a user, creator, consumer and self-mastery of new technologies. The stages of construction of the individual

educational trajectory of future teachers are singled out: diagnostic; motivational-target; designing the content of the module; choosing the structure of the individual educational trajectory; organizational and accompanying stage; evaluation stage. Forms and methods of teaching at each stage are established; the educational and methodical package entitled “Information technologies in inclusive education for children with developmental and socialize problems” has been developed.

The content of training future primary school teachers to use IT includes: general training (study of disciplines focused on mastering the basic concepts of ICT); psychological and pedagogical (study of the main areas of application of IT in education and approaches to inclusive education); subject matter (study of IT usage in a particular industry); special (study of the peculiarities of the development of children with special educational needs and methodological approaches to teaching them by means of electronic educational resources).

Comparative analysis of the results of the experiment showed the effectiveness of the author’s training system for future primary school teachers to use IT in inclusive education of pupils with special educational needs.

The research does not cover all the aspects of theory and practice of forming future teachers’ readiness to use information technologies in inclusive education of pupils with special educational needs. We see further significant directions of research on given problem. They are: design and creation of didactic and integrated information systems of educational components of professional training of future primary school teachers with disciplines of general, vocational and practical training and materials processing for establishing a local information network to improve practices.

Key words: readiness, information technologies, competence, future teachers, content of training, inclusive education, children with special educational needs, inclusive computer-oriented environment.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації : монографія. Івано-Франківськ, 2020. 402 с.

Навчальні посібники

2. Калічак Ю. Л., Чупахіна С. В. Підготовка майбутніх педагогів до організації міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього простору: *Навчально-методичний посібник*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. 80 с.

3. Чупахіна С. В. Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку і соціалізації: *Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Видавець Кушнірук Г. М., 2020. 108 с.

4. Чупахіна С. Основи інклюзивної освіти: *Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ : Видавець Кушнірук Г. М., 2020. 96 с.

Статті в наукових фахових виданнях України та іноземних наукових періодичних виданнях

5. Чупахіна С. В. Використання інформаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами: досвід США. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2019. № 15. С. 152–159.

6. Чупахіна С. В. Впровадження інклюзивної освіти в Україні: реалії та перспективи. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2017. № 9. С. 193–198.

7. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018. № 13. С. 97–108.

8. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до оцінювання навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: вербальна підтримка. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.), 2018. Т. 43. Вип. 2 : Педагогіка. С. 149–161.

9. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх учителів до реалізації особистісно зорієнтованого та синергетичного підходів в умовах інклюзивного інформаційного освітнього середовища початкової школи. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ : Гнозис, 2019. № 4. Кн. 2. Т. II (84). С. 378–393.

10. Чупахіна С. В. Готовність учителів до створення інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого освітнього середовища початкової школи. *Science Rise: Pedagogical Education* : науковий журнал. Харків : НВП ПП «Технологічний Центр», 2020. № 1(34). С. 61–68.

11. Чупахіна С. В. Застосування інформаційних технологій у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями: зарубіжний досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 1(95). С. 39–49.

12. Чупахіна С. В. Інноваційні підходи до формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів: український контент. *Modern engineering and innovative technologies* : International periodic scientific journal. Karlsruhe, 2019. Mart. Issue 7. Part 4. P. 64–77.

13. Чупахіна С. В. Інформаційні технології у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: можливості та обмеження. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*: збірник наукових праць. 2018. Вип. 37. С. 164–173.

14. Чупахіна С. В. Інформаційно-технологічна підтримка інклюзивного навчання: формування готовності майбутніх педагогів. *Наукові*

записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2020. Вип. 61. С. 173–182.

15. Чупахіна С. В. Концепція підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань : Візаві, 2019. Вип. 3. С. 169–178.

16. Чупахіна С. В. Методичні підходи до застосування електронних освітніх ресурсів в інклюзивному навчанні молодших школярів. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2019. Вип. 7. Ч. 1. С. 171–179.

17. Чупахіна С. В. Навчально-методичне забезпечення ІТ підтримки освіти молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 38. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 152–164.

18. Чупахіна С. В. Освіта дітей з особливими освітніми потребами: компетентність педагогів. *Virtus : Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba*, 2018. September. № 26. С. 152–156.

19. Чупахіна С. Особливості використання інформаційних технологій в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки* : міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал / за ред. М. А. Голденблат. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа», 2019. № 5. С. 79–84.

20. Чупахіна С. В. Педагогічні умови підготовки та готовності майбутніх учителів до проектування електронних освітніх ресурсів в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи. *Sciences of Europe*. Praha, Czech Republic, 2020. Vol. 4. № 48. P. 49–55.

21. Чупахіна С. В. Підготовка майбутнього педагога до роботи з батьками дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2016. № 7. С. 113–119.

22. Чупахіна С. В. Психофізіологічні особливості опанування учнями з інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікаційними технологіями. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Серія «Педагогічні науки». Чернігів : НУЧК, 2020. Вип. 6 (162). С. 156–166.

23. Чупахіна С. В. Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2017. № 11. С. 115–122.

24. Чупахіна С. В. Теоретичні засади ІТ підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2019. № 16. С. 214–226.

25. Чупахіна С. В. Теоретико-методологічні аспекти готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Молодий вчений* : науковий журнал. 2019. № 5.2 (69.2). С. 75–85.

26. Чупахіна С. В. Технологія формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів як орієнтир на інклюзивне навчання молодших школярів з ООП. *Norwegian Journal of development of the International Science*. University of Oslo, Norway, 2020. Vol. 3. № 40. P. 48–55.

27. Чупахіна С. В. Формування інформаційно-технологічної компетентності майбутніх вчителів-логопедів. *Virtus : Scientific Journal /Editor-in-Chief* M. A. Zhurba. 2018. February. № 21. С. 168–174.

28. Чупахіна С. В. Формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзивної освіти. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2016. № 6. С. 99–105.

29. Чупахіна С. В. Цифрова компетентність учителів в умовах інклюзивного освітнього простору. *Директор школи, ліцею, гімназії : спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України» у контексті інтеграції до європейського освітнього простору* : Всеукраїнський науково-практичний журнал. Київ : Гнозис, 2018. № 6. Кн. 2. Т.IV (82). С. 489–503.

30. Chupakhina S. The content of primary teachers' training in the context of providing information and communication technologies into the inclusive educational environment. *Науковий журнал «ScienceRise: Pedagogical Education»*. Харків : НВПІП «Технологічний Центр». №3 (36), 2020. С. 22–29.

31. Kozibroda L.V., Kruhlyk O.P., Zhuravlova L.S., Chupakhina S.V., Verzhihovska O.M. Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No. 7. pp. 176-186. URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p176> (дата звернення: 15.07.2020 р.). (Scopus).

32. Sirko R. I., Bezverkhnia H. V., Zaverukha O. Ya., Chupakhina S. V., Kyrsta N. R. Motivation to Get a Second Higher Education: Psychological and Pedagogical Aspect. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19. No. 2. pp. 188–202. URL: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/issue/view/78>. (дата звернення: 10.06.2020 р.). (Scopus).

Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

33. Чупахіна С. В. Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні: формування компетентності майбутнього педагога. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : мат-ли III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. участю / заг. ред. П. М. Гусак, І. Б. Кузава та ін. Луцьк : ФОП Покора І. О., 2018. Т. 2 : М–Я. С. 224–227.

34. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до створення інклюзивного інформаційно-комунікативного простору сучасної школи. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі* : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. (Чернівці, 17 травня 2019 р.). Чернівці, 2019. С. 214–217.

35. Чупахіна С. В. Готовність майбутнього вчителя-логопеда до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Людина віртуальна: нові горизонти* : зб. наукових праць матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (30–31 березня 2018 р.) / за заг. ред. д-ра філос. наук М. А. Журби. Монреаль : СРМ «ASF», 2018. С. 114–118.

36. Чупахіна С. В. Електронний освітній офіс як орієнтир на супровід дитини з ООП в інклюзивному навчанні. *Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (Біла Церква, 13 червня 2019 р.). Київ : Всеосвіта, 2019. С. 89–92.

37. Чупахіна С. В. Комп'ютерні ігри як засіб впливу на формування готовності дитини з інтелектуальними порушеннями до інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку* : матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (Хмельницький, 24–25 вересня 2019 р.) / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Н. М. Миськової, Л. С. Пісоцької, О. Д. Рейпольської. Хмельницький : ХГПА, 2019. С. 223–229.

38. Чупахіна С. В. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 14–15 травня 2020р.). Київ, 2020. С. 153–158.

39. Чупахіна С. Особливості діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (м. Суми, 15 лютого 2018 р.). Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. С. 48–54.

40. Чупахіна С. В. Партнерська взаємодія вчителя в інклюзивному інформаційному просторі сучасної школи. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Чернігів, 10–11 жовтня 2019 р.). Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; Київ : Симоненко О.І., 2019. С. 238–242.

41. Чупахіна С. В. Підготовка дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: можливості інформаційних технологій. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи* : збірник матеріалів регіональної науково-практичної V Міжнародна науково-практична конференція / редкол.: Н. В. Бахмат, Н. Н. Гудима, К. І. Демчик, Н. В. Мелекесцева. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана-Огієнка. Київ : Міленіум, 2019. С. 129–136.

42. Чупахіна С. Підготовка майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Вип. LI (1). Івано-Франківськ, 2014. С. 47–50.

43. Чупахіна С. В. Підготовка педагога до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 травня 2017 р.). / заг. ред. А. В. Лякішина, І. М. Брушневська, П. М. Гусак та ін. Луцьк : ФОП Покора І. О., 2017. С. 268–271.

44. Чупахіна С. В. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасній школі: готовність майбутніх педагогів. *Освіта дітей дошкільного віку у соціокультурному просторі*: збірник науково-методичних праць Всеукраїнської науково-практичної конференції : у 2-х ч. / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Н. М. Миськової, Л. С. Пісоцької, О. Д. Рейповської. Хмельницький : ХГПА, 2019. Ч. II. С. 198–204.

45. Чупахіна С. В. Технологія змішаного навчання в неформальній та інформальній освіті: підготовка майбутніх учителів до діяльності в умовах

інклюзивного середовища початкової школи. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості* : матеріали Міжнародній науково-практичній конференції (м. Київ, 22 травня 2020 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 154–158.

46. Чупахіна С. В. Технологія проєктів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення*: мат-ли I Міжн. наук.-практ. Інтернет-конф. (Київ, 28-29 травня 2020 р.) / уклад.: О. Ю. Дикий, Г.А. Коломоєць, А.А. Ребрина. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.

47. Chupakhina S. Information technologies in inclusive education: future teachers readiness. *International Scientific «Conference Scientific Development of New Eastern Europe»*: Conference Proceedings, Part I. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2019. P. 85–89.

48. Chupakhina S. Trends in the education of children with special educational needs in Ukraine: inclusive competence of teachers. *Proceedings of XXX International scientific conference «Scientific development prospects»*. Morrisville : Lulu Press, 2018. P. 100–108.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

49. Чупахіна С. В., Олійник М. І. ІТ як засіб впливу на формування пізнавальної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до інклюзивного навчання. *Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти* : монографія / Миронова С. П., Тимчук Л. І., Шоліна Т. В. та ін. ; за заг. ред. Л. Б. Платаш . Чернівці : «Технодрук», 2020. С. 350–367.

50. Чупахіна С. В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів в умовах розвитку сучасної освіти. *Практичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти*: монографія / за ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін ; Ужгород ; Мелітополь ; Херсон ; Кривий Ріг : Просвіт, 2019. С. 185–195.

51. Чупахіна С. В., Шешурак Х. М. Організація корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions* : Papers of the 10th International Scientific Conference (October 25, 2019). Stuttgart, Germany, 2019. P. 303–309.

52. Chupakhina S. Methodological bases for digital competence formation of future teachers under conditions of inclusive education: Ukrainian content. “*Modern World tendencies in the development of science*” : monograph / editor: Babych M. M., Published by Sciemcee Publishing. London, 2019. Volume 2. P. 26–40.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	27
ВСТУП.....	28
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	38
1.1. Аналіз основних концептуальних підходів у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.....	38
1.1.1. Стан наукової розробки проблеми формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.....	38
1.1.2. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в контексті модернізації освітньої системи України.....	60
1.2. Організаційно-педагогічне забезпечення використання інформаційних технологій в закладах освіти з інклюзивним начанням.....	113
1.2.1. Наукові дослідження проблеми організації освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної початкової школи.....	113
1.2.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.....	146
Висновки до першого розділу.....	174

РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	178
2.1. Психофізіологічні особливості опанування учнями з особливими освітніми потребами інформаційно-комунікаційними технологіями...	178
2.2. ІТ підтримка освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення.....	226
2.3. Методологічні підходи до використання інформаційних технологій в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.....	253
Висновки до другого розділу.....	286
РОЗДІЛ 3 ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО КОМП'ЮТЕРНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ).....	291
3.1. Аналіз практики готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	291
3.2. Концепція формування готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів.....	301
3.3. Особливості побудови індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів початкової школи в процесі формування готовності до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	328
Висновки до третього розділу.....	356

РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	360
4.1. Структурно-логічна модель системи формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО.....	360
4.2. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності впровадження моделі системи формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	387
4.3. Прогностичне обґрунтування розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.....	410
Висновки до четвертого розділу.....	418
ВИСНОВКИ.....	424
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	429
ДОДАТКИ.....	476

CONTENTS

LIST OF SYMBOLS	27
INTRODUCTION	28
PART 1. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PROBLEM OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO USE INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION.....	38
1.1. Analysis of conceptual approaches in the formation of future teachers' readiness for professional activity under conditions of inclusive education.....	38
1.1.1. State of scientific development of the problem of forming future teachers' readiness for professional activity under conditions of inclusive education.....	38
1.1.2. Vocational and pedagogical training for future primary school teachers in the context of the modernization of the Ukrainian educational system.....	60
1.2. Organizational and pedagogical support for the use of information technologies in inclusive education institutions	113
1.2.1. Scientific research on the education of children with special educational needs in the context of modern primary school	113
1.2.2. The use of information and communication technologies to train future primary school teachers to work in the inclusive educational environment.....	146
Conclusions to part 1.....	174
PART 2. USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN OPTIMIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS....	178
2.1. Psycho-physiological features of mastering information and communication technologies by pupils with special educational needs.....	178

2.2. IT support for the education of primary school children with special educational needs: teaching and methodological support	226
2.3. Methodological approaches to the use of information technologies in special education of children with special educational needs	253
Conclusions to part 2.....	286
PART 3. FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO IMPLEMENT COMPUTER-BASED INCLUSIVE EDUCATION (USING THE EXAMPLE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS)	291
3.1. Analysis of the practice of primary school teachers' readiness to provide inclusive computer-based education to primary school children with special educational needs.....	291
3.2. The concept of forming the readiness of future teachers to provide inclusive computer-based education for primary school pupils	301
3.3. Features of the construction of individual educational trajectories of future primary school teachers in the process of developing readiness for the use of information technologies in the inclusive education of primary school children with special educational needs.....	328
Conclusions to part 3.....	356
PART 4. SYSTEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO USE INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE PRIMARY SCHOOL EDUCATION.....	360
1. Structural and logical model of the system of forming future teachers' readiness to use information technologies in inclusive education of primary school children with special educational needs under conditions of interactive information and communication environment of 3BO (an institution of higher education)	360
4.2. Experimental testing of the effectiveness of the model implementation of the system of forming future teachers' readiness to use information technologies in inclusive education of primary school children with special educational needs.....	387

4.3. Forward-looking substantiation of the system of professional training of future primary school teachers to use IT in inclusive education of pupils with special educational needs.....	410
Conclusions to part 4	418
CONCLUSIONS.....	424
REFERENCES.....	429
APPENDICES.....	476

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ВПО – вища педагогічна освіта
ВО – вища освіта
ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад
ЕГ – експериментальна група
ЕОІР – електронні освітні ігрові ресурси
ЕОР – електронні освітні ресурси
ЕНМК – електронний навчально-методичний комплекс
ЗВО – заклад вищої освіти
ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти
ЗВПО – заклад вищої педагогічної освіти
ІКОС – інформаційно-комунікаційне освітнє середовище
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
ІОС – інклюзивне освітнє середовище
ІОТ – індивідуальна освітня траєкторія
ІІ – інтелектуальні порушення
ІІР – індивідуальна програма розвитку
ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр
ІТ – інформаційні технології
КГ – контрольна група
КЕ – констатувальний експеримент
КС – команда супроводу
НМК – навчально-методичний комплекс
НУШ – Нова українська школа
ООП – особливі освітні потреби
ОП – освітня програма
ПК – персональний комп’ютер
ППЗ – педагогічні програмні засоби
ППС – психолого-педагогічний супровід
ПШ – початкова школа
СП – середній показник
ФЕ – формувальний експеримент
ХОНС – хмарно орієнтоване навчальне середовище

ВСТУП

Актуальність теми. Інклюзивне навчання, яке інтенсивно входить у практику сучасної школи, водночас ставить перед нею низку складних запитань і нових завдань. У розвитку та корекції інтелектуального, фізичного і психічного потенціалу дітей з ООП великі можливості покладено на інформаційні технології (ІТ).

Перевага інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) полягає в можливості індивідуалізації корекційно-розвиткового навчання, у забезпеченні кожній дитині відповідного темпу й способу засвоєння знань, у можливості самостійної продуктивної діяльності.

Повноцінне й ефективне застосування ІКТ у процесі навчання сприяє подоланню комунікаційних труднощів та бар'єрів; надає учням можливість продемонструвати навчальні результати в зручний спосіб; допомагає розробляти й укладати навчальні завдання з урахуванням індивідуальних навичок та можливостей кожного школяра; забезпечує незалежний доступ до навчальної інформації; уможливорює виконання завдань в асинхронному режимі. В окремих випадках ІКТ стає компенсаторним засобом, який допомагає долати певні проблеми у розвитку дитини.

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

Водночас повноцінне розв'язання завдань інформатизації освіти потребує вдосконалення підготовки майбутніх учителів, навчання їх методів роботи із сучасними ІТ, оволодіння методикою проєктування освітнього процесу на основі використання програмних засобів навчання.

Дефініцію готовності вчителів до професійної діяльності та оцінювання цієї готовності відображено в працях С. Альохіної М. Алексеєвої, Є. Агафонові, К. Дурай-Новакової, Л. Кондрашові, С. Миронові, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьоніна, Г. Троцко, М. Шеремет, О. Шпак та ін.

Науковий доробок М. Берегової, Ю.Бондаренко, О. Гноєвської, О. Глоби, Дмитрієвої, А. Колупасвої, І. Малишевської, О. Мартинчук, С. Миронові, Ю. Найди, В. Нечипоренко, Н.Савінової, Л. Савчук, В. Синьова, Д. Супрун, М. Супруна, О. Таранченко, В. Тарасун, Г. Троцко, С. Федоренко, Л. Хомич, М. Чобітька, А. Шевцова, М. Шеремет, Н. Шматко заклав теоретико-методологічні підвалини професійної підготовки педагогів до психолого-педагогічної взаємодії з дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) й аргументував нагальну необхідність системної професійно-педагогічної підготовки майбутніх освітян до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Психолого-педагогічні проблеми використання засобів ІКТ для підтримання навчально-пізнавальної діяльності учнів обґрунтовано в працях В. Беспалька, В. Бикова, А. Гета, Ю. Горошко, Р. Гуревич, М. Жалдака, М. Кадемія, Т. Калюжної, В. Коваленко, К. Коліна, В. Кременя, Ю. Машбиця, Н. Морзе, Ю. Носенко, С. Ракова, Ю. Рамського, І. Роберта, В. Сластьоніна, М. Смульсон, О. Спирін, Н. Тализіної, І.Федоренка та ін.

Попри значну увагу теоретиків та практиків до формування професійних компетентностей та готовності вчителів до навчання за допомогою інформаційних технологій в інклюзивному середовищі учнів, нерозв'язаним є питання визначення ключових навичок майбутніх педагогів, особливостей їх формування як фахівців, побудови окремої концепції та освітньої програми з урахуванням специфіки інклюзивного навчання, що й

зумовило актуальність дисертаційного дослідження **«Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідницької роботи кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» «Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в європейський освітній простір» (державна реєстрація № 0106U009432, термін виконання з 2017 до 2022 р.р.) і кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом: «Удосконалення змісту, форм, методів підготовки майбутніх корекційних педагогів».

Тема роботи затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 26.05.2015 р.).

Метою дисертаційного дослідження є теоретико-концептуальне та емпіричне вивчення і обґрунтування структурних компонентів, механізмів і закономірностей формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Досягнення мети дослідження передбачає розв'язання таких завдань:

1. Здійснити системний аналіз концептуальних підходів щодо формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

2. Визначити особливості застосування ІТ у процесі розв'язання освітніх та корекційно-розвиткових завдань інклюзивного навчання.

3. Дослідити стан практики забезпечення готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.

4. Розробити концепцію формування готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів.

5. Визначити особливості побудови індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів у процесі формування готовності до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами.

6. Змоделювати, обґрунтувати та апробувати систему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів до диференційованого та індивідуалізованого використання інформаційних технологій.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні та прикладні засади формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є теорія про сутність і закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Синьов, М. Ярмаченко); теоретичні положення спеціальної педагогіки щодо різних видів дизонтогенезу дитини, принципів та технологій його корекції (Ю.Бондаренко, В. Лубовський, О. Лурія, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є.Синьова, Т. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); концептуальні положення інклюзивної освіти (В. Бондар, А. Колупаєва, Дж. Лупарт, В. Синьов та ін.); теоретичні засади підготовки вчителів до

педагогічної діяльності (О. Абдулліна, А. Алексюк, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, О. Мороз, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спирін, А. Хуторський та ін.), зокрема сучасні наукові погляди щодо підготовки вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.); дослідженнях з проблем інформатизації освіти та формування у вчителів відповідної компетентності (В. Биков, І. Булах, Р. Гуревич, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Г. Кедрович, В. Ключко, Н. Морзе, Ю. Рамський, І. Федоренко).

Для досягнення поставленої мети й розв'язання завдань у роботі використано низку загальнонаукових та спеціальних методів дослідження, зокрема:

- *теоретичні*: діалектико-історичний для узагальнення наукових концепцій та виокремлення їх особливостей; аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення емпіричних даних, систематизації думок науковців, метод наукового моделювання, поєднання та групування різноманітних наукових підходів, деталізації, структуризації та історичної періодизації, концептуального аналізу, абстрагування та переходу від загального до конкретного, індукції та дедукції, графіко-схематичні – для представлення результатів досліджень. Активно застосовувалися системно-структурний та синергетичний підходи для формування пропозицій щодо підготовки фахівців у межах індивідуальної освітньої траєкторії; структурно-функціональний метод – для виокремлення функцій застосування ІКТ у інклюзивному та спеціальному навчанні.

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

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

уперше:

- запропоновано концептуальний синергетичний підхід до формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів зособливими освітніми потребами;

- обґрунтовано цільово-змістовну процесуально-діагностичну структурну модель системи формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами за умов інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища закладу вищої освіти;

- виокремлено основні критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами;

- запропоновано механізм запровадження індивідуальних освітніх траєкторій у процесі підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами;

- розроблено та обґрунтовано зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні;

удосконалено:

- підхід до формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до використання ІТ в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;

- етапність та послідовність процесу поступового формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в умовах інклюзивного освітнього середовища;

набули подальшого розвитку:

- категорійно-поняттєвий апарат дослідження в контексті визначення та розкриття сутності таких термінів і понять: «інклюзивна ІТ освіта»; «професійна готовність учителя до організації інклюзивного

комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами»; «побудова індивідуальних освітніх траєкторій».

- систематизація нормативно-правового забезпечення, яка регулює інклюзивне навчання в Україні.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що основні теоретичні положення, висновки та рекомендації, розроблені автором, можуть бути використані для: удосконалення навчальних програм та рекомендацій до освітніх програм, навчально-методичного забезпечення та побудови індивідуальної освітньої траєкторії з метою формування професійної готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Матеріали навчально-методичного посібника «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» можуть бути використані в різних формах (курси, шкільні методичні об'єднання тощо) підготовці педагогів, які навчаються за освітніми програмами «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна робота», «Спеціальна освіта» в умовах очного та змішаного навчання. Матеріали дисертаційного дослідження також можуть бути використані на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, в подальших наукових дослідженнях.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка № 01-23/157 від 01.07.2020 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/581 від 20.08.2020 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/03/822 від 12.03.2020 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-1470 від 24.07.2020 р.), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 10-01/354 від 15.09.2020 р.).

Особистий внесок автора в працях, опублікованих у співавторстві, полягає в розподілі матеріалу навчальної дисципліни «Підготовка майбутніх педагогів до організації міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього простору» в галузі підготовки педагогічних працівників до організації міжособистісної взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні і вихованні дитини з ООП [2]; метааналізі дослідження щодо практики та інновацій інклюзивної освіти в школі [31]; аналізі чинників, психологічних та педагогічних умови для здобуття другої вищої освіти, визначенні провідних тенденцій освіти впродовж життя у країнах ЄС [32]; обґрунтованні можливостей розвитку загальноінтелектуальних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ІТ [49]; узагальненні ключових підходів до організації супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного середовища [51].

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях, серед яких:

- міжнародні («Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2017), «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції Нової української школи» (Київ, 2017), «Людина віртуальна: нові горизонти» (Монреаль, Канада, 2018), «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самореалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018), «Scientific development prospects» (Моррісвіль, США, 2018), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2019), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної і початкової освіти» (Вінниця, 2019), «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 2019), «Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи» (Київ, 2019), «Теорія та методика дошкільної і початкової освіти в сучасному педагогічному просторі» (Суми, 2019), «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому

просторі» (Чернівці, 2019), «Development of New Eastern Europe» (Рига, Латвія, 2019), «The current stage of development of scientific and technological progress» (Карслруе, Німеччина, 2019), «Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості» (Київ, 2020), «Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості» (Переяслав, 2020));

- всеукраїнські («Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами» (Львів, 2018), «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Івано-Франківськ, 2018), «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» матеріали (Суми, 2018), «Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку» (Хмельницький, 2019), «Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами» (Бердянськ, 2019), «Освіта дітей дошкільного віку у соціокультурному просторі» (Хмельницький, 2019));

- інтернет-конференції («Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога» (Біла Церква, 2019), «Імплементція інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи» (Рівне, 2020), «Комплексний підхід у супроводі дітей із мовленнєвими порушеннями» (Київ, 2020), «Шляхи удосконалення професійної компетентності фахівців в умовах сьогодення» (Київ, 2020));

- на засіданні кафедр: теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2015-2020 рр.).

Матеріали кандидатської дисертації «Проблеми оцінювання навчальних досягнень дітей 6-7-річного віку у закладах освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, що захищена у 2007 році, в тексті докторської роботи не використано.

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 52 наукових працях, з-поміж яких 1 монографія, 3 навчально-методичні посібники (із них 1 – у співавторстві), 21 статей у наукових фахових виданнях України, 7 – включених до міжнародних наукових баз (із них – 2 у виданнях, включених до науково-метричної бази Scopus у співавторстві), 3 розділи у монографіях (із них – 1 включена до міжнародних наукових баз, 1 у співавторстві) та 17 тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій (із них – 1 у співавторстві).

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг дисертації викладено на 500 сторінках, із них основного тексту – 400 сторінок. Робота містить 18 таблиць, 127 рисунків, 8 додатків на 23 сторінках. У списку використаних джерел 408 найменування, з них 46 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Аналіз основних концептуальних підходів у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

1.1.1. Стан наукової розробки проблеми формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Упровадження інклюзивної форми навчання в освітньому просторі України актуалізувало наукові дослідження проблеми професійної підготовки фахівців психолого-педагогічного, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) як рівноправними учасниками колективу дітей зі нормотиповим розвитком. Оновлені умови функціонування закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) зумовлюють зміни в змісті, меті й завданнях професійної діяльності вчителя початкової школи, який може одночасно працювати з молодшими школярами, враховуючи особливості їхнього розвитку, соціалізації та полівекторність їх індивідуальних можливостей і потреб. Відповідно проблема формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в контексті визначення оптимально ефективних шляхів їх підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО) стала предметом низки досліджень. Наукові праці Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Назарова, Л. Савчук, Т. Сак, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, Н. Шматко стали теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки вчителів початкової школи для педагогічної взаємодії з дітьми з ООП в ЗЗСО і аргументують нагальну необхідність

системної професійно-педагогічної підготовки майбутніх освітян для роботи з дітьми означеної категорії в умовах інклюзивного освітнього середовища (ІОС).

Потреба в усуненні протиріч між традиційною системою професійної підготовки майбутніх учителів та інноваційними реаліями, фактичні потреби інклюзивної освіти зумовлюють розробку науково обґрунтованого навчально-методичного забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Аргументуючи необхідність модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів для сучасних ЗЗСО, здатних надати учневі з ООП якісні освітні послуги, О. Мартинчук зауважує, що недостатній рівень професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання свідчить про існування проблемних сторін у сучасній педагогічній освіті, подолати які неможливо, використовуючи традиційні методики та технології [161].

У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях розробляються різноманітні підходи до наукового вдосконалення змісту готовності. Водночас учені однакові в судженнях щодо готовності як феномена, що означає цілісне психічне утворення особистості. Враховуючи те, які функції узалежнено від структурних компонентів означеного феномена під час реалізації професійних завдань, їх співвідносять з особистісними якостями фахівця.

Узагальнення наукових досліджень [15], [102], [103] дозволяє розуміти готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як складне особистісне утворення, що зумовлює здатність майбутніх учителів початкової школи надавати якісні освітні послуги під час інклюзивного навчання, забезпечувати оптимально сприятливі умови для особистісного розвитку всіх учнів класу, незалежно від їх особливостей розвитку.

Досліджуючи стан наукової розробки проблеми формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освітнього середовища, доцільно проаналізувати результати вивчення

особливостей професійної педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Наприкінці XIX – поч. XX ст. датується початковий етап вивчення питання формування готовності до педагогічної діяльності. У дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе в контексті з'ясування психічних процесів розвитку особистості відбулося утвердження розуміння готовності як настанови [201].

Для наступного етапу розкриття сутності означеної дефініції, зумовленого аналізом нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки індивіда, властиве її наукове трактування в розумінні особистісної стійкості людини до впливу внутрішніх і зовнішніх чинників. Пропонований науковий напрямок представлено дослідженнями психологів США У. Томас та Ф. Знанецькі, Д. Кац, Г. Олпорт, М. Сміт й ін., які розглядали соціальну настанову, прояви її сутнісних ознак, структурних компонентів та визначили спроби її технічного вимірювання. Відтак третій етап дослідження готовності актуалізовано в контексті наукової розробки теорії діяльності. Характерною особливістю досліджень у означеному руслі є встановлення вченими А. Ганюшкіним, О. Дьяченко й Л. Кандиловичем, М. Левітовим та ін. взаємозв'язку готовності з емоційно-вольовими та інтелектуальними можливостями особистості у процесі конкретного виду діяльності. Водночас дослідники обґрунтовували готовність як якісний показник саморегуляції на різних рівнях фізіологічного, психологічного, соціального процесів [298].

Із 70-х рр. XX ст. і у сучасних дослідженнях готовність розглядається з урахуванням теоретико-методологічних аспектів педагогічної діяльності. Означену дефініцію відображено в працях К. Дурай-Новакової, Л. Кондрашової, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьоніна та ін. Унаслідок ґрунтовного аналізу, на початку XXI ст. одним із пріоритетних завдань фахової підготовки майбутніх учителів стає формування в них готовності до застосування нововведень та роботи в інноваційному освітньому середовищі як необхідної умови зростання професійного рівня фахівця, що має неабияке

значення в умовах упровадження інклюзивної освіти як освітньої інновації в сучасній Україні.

Результати аналізу досліджень наукового тлумачення сутності готовності засвідчують наявність різнобічних наукових підходів у трактування означеної психолого-педагогічної категорії (рис.1.1.1) [230].

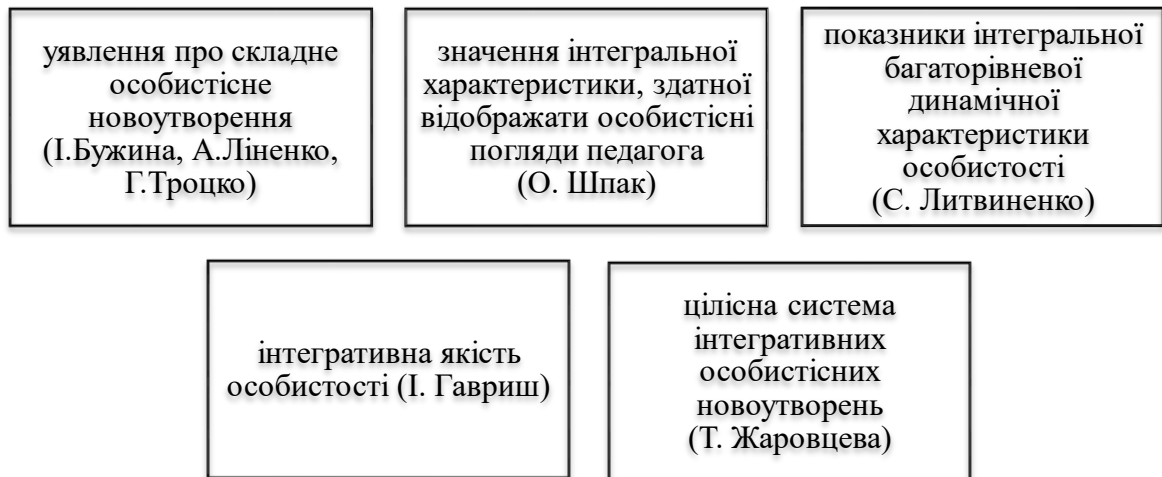


Рис. 1.1.1. Наукові підходи у трактуванні сутності готовності як психолого-педагогічної категорії.

Сучасні дослідники (Л. Кондрашова, Г. Троцько, О. Шпак), розкриваючи сутність готовності до педагогічної діяльності, вказують, що до її структурних компонентів, водночас із фаховими знаннями, вміннями та навичками, важливими для виконання професійних обов'язків включено особистісні якості. Професійно значущими особистісними якостями фахівця в галузі педагогічної освіти дослідники визначають такі, як-от: педагогічні переконання та здібності, професійна спрямованість психічних процесів, здатність долати труднощі, уміння професійно самоудосконалюватись тощо. У контексті наукового вивчення структурних елементів готовності до педагогічної діяльності дослідники А. Ліненко, О. Пехота, Г. Троцько акцентують увагу на необхідності врахування здатності мобілізувати власні вміння задля включення в професійну діяльність, а також внутрішнього механізму успішного професійного саморозвитку особистості [230].

Відтак можемо констатувати, що в сучасній науці наявне різнобічне трактування змісту та структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності. Однак більшість дослідників висловлюють твердження, що готовність до професійно-педагогічної діяльності є цілісним, стійким новоутворенням із взаємопов'язаних й взаємозалежних компонентів, які забезпечують здатність до виконання самостійної функції фахівця. Зважаючи на розбіжності у трактуванні різними авторами сутності готовності до педагогічної діяльності, зауважимо, що універсальними її показниками є цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність означеного особистісного новоутворення.

Слід наголосити, що впродовж останніх десятиліть в українській теорії та практиці формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності активно вивчається досвід зарубіжних фахівців з означеного феномену. В. Базуріна дослідила особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії; В. Гаманюк, Т. Вакуленко вивчили систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині; у науковому дослідженні Р. Роман охарактеризовано критерії педагогічної майстерності вчителя в освітній практиці США; у працях В. Семилетко визначено особливості підготовки освітян у Норвегії; Л. Пуховською проаналізовано зміст професійно-педагогічної підготовки у західноєвропейських країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. тощо [102].

Аналізуючи оновлення концептуальних підходів у становленні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, В. Кремень аргументує взаємозв'язок між оновленням освітньої системи, розробкою та впровадженням нової моделі педагогічного процесу й формуванням до готовності майбутніх фахівців. Відтак, на думку вченого, формування професійної готовності майбутніх учителів як пріоритетне завдання педагогічної освіти потребує модернізованих філософсько-ціннісних підходів

у фаховій підготовці освітян, її суттєвої структурно-організаційної перебудови [128].

Авторитетний український учений-педагог І. Зязюн конкретизував умови модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі, серед яких визначив: «...необхідність обґрунтування теоретичних моделей діяльності та особистості вчителя нового типу; розробка критеріїв та моделі особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки; виявлення сприятливих педагогічних умов, реформування навчально-виховного процесу в фаховій підготовці вчителів; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутнім вчителем індивідуальної освітньої стратегії» [44].

Значущим для аналізу основних концептуальних підходів у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є той аспект, що сучасні наукові дослідження спрямовано на забезпечення теоретико-методологічних засад фахової підготовки майбутніх учителів до виконання педагогічних функцій в умовах інноваційних змін у освітньому просторі. У контексті вищезначеного обґрунтовано сутність професійно-педагогічної підготовки як спеціальної системи та охарактеризовано організаційно-педагогічні умови формування фахової готовності здобувачів педагогічних ЗВО до різних напрямів і видів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища закладу освіти [230].

Розглядаючи готовність майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як результат педагогічної підготовки, сучасні дослідники також виокремлюють її як важливу умову та чинник забезпечення ефективності освітнього процесу в умовах інклюзії. А. Колупаєва зосереджує увагу на тому, що професійна підготовка вчителів має сформувати готовність фахівців до реалізації завдань інклюзивної освіти. На думку вченої, набутий вчителями досвід роботи з учнями з особливими

потребами в ЗЗСО засвідчує необхідність організації спеціальної педагогічної підготовки, метою якої, передусім, стає формування у фахівців педагогічної освіти оптимістичної оцінки та усвідомлення потенційних можливостей розвитку учнів із ООП [114, с.86].

Наукові дослідження доводять, що фахова готовність майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання освіти є результатом спеціальної теоретичної та практичної підготовки [72, с.125]. Формування готовності педагогів до реалізації професійних завдань у навчанні дітей з ООП розглядається вченими як мета і кінцевий результат освітнього процесу педагогічних ЗВО.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях виокремлюється синонімічний ряд понять на означення підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності. У такий спосіб ученими актуалізується встановлення взаємозв'язків і визначення взаємозалежності між поняттями «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «освіта», «компетентність» тощо.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» запропоновано двоїсте значення слова «підготовка». Перше його визначення відображає певну дію, спрямовану на забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось. Друге тлумачення означає характеристику надання потрібного комплексу знань, передачі досвіду, навичок практичної діяльності в освітньому процесі. Водночас тлумаченнями в довідниковій літературі під поняттям «підготовка» розуміється необхідний запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання та практичної діяльності [37]. Отож слово «підготовка» є полісемантичним, оскільки має декілька значень, провідними серед яких є процес, дія, діяльність, а також безпосередній їх результат. У контексті наукового аналізу процесу набуття професійних знань, умінь, навичок у науковій літературі використовується словосполучення «професійна підготовка».

Здійснюючи дефінітивний аналіз, А. Садова акцентує, що словосполучення професійно-педагогічна підготовка усталено вживається

щодо фахової підготовки майбутнього вчителя. Узагальненим її значенням, на думку дослідниці, є комплекс цілеспрямованих заходів, які забезпечують формування в особистості професійних знань, умінь та навичок. Результатом означеного виду підготовки стає готовність, яка становить новоутворення, що відображає здатність суб'єкта до емоційно-когнітивної та волевої мобілізаційності в процесі його включення у педагогічну діяльність [230].

Вченою обґрунтовано взаємозалежність та логічну послідовність термінологічного ряду: «підготовка» – «професійна підготовка» – «професійно-педагогічна підготовка» – «готовність до педагогічної діяльності». Водночас дослідниця зауважила, що досягнення певного рівня підготовленості майбутніх фахівців відбувається і під час освіти [37]. Освіта відповідно до визначень тлумачного словника має низку значень, серед яких: сукупність знань, здобутих у результаті навчання; піднесення рівня знань, навчання; система навчально-виховних заходів. Закономірно, що її результатом стає освіченість – наявність певного рівня освіти, обізнаності [37, с.681-682]. Співставлення понять «професійна підготовка» – «професійна освіта» та «готовність» – «компетентність» проаналізовано в дослідженнях Ю. Сенька. Вчений зазначає, що результатом професійної підготовки в ЗВО є готовність їх випускників до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність [235].

Готовність до педагогічної діяльності в дослідженні науковця розглядається як процес включення в професію, оволодіння суб'єктом базовою педагогічною освітою, водночас компетентність репрезентується як синтез високого рівня опанування складовими готовності та системою певних елементів. Їх структура містить у собі сформованість індивідуального стилю професійної діяльності, здатність до інноваційного, творчого підходу, розвинену педагогічну рефлексію, реалізацію авторських педагогічних експериментів. Як зауважує О. Сенько, готовність до педагогічної діяльності стає підґрунтям професійної компетентності педагога, відтак і готовність, і компетентність є показниками професійної майстерності фахівця [235].

Визначення змісту, структури, рівнів, етапів фахової готовності майбутніх учителів ініціює можливість розкрити закономірності означеного процесу, механізм взаємодії суб'єктів їх професійної підготовки. Заразом доводиться констатувати відсутність уніфікованого тлумачення понять, що характеризують сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

У дослідженнях Т. Танько професійна підготовка трактується як система організаційно-педагогічних заходів, які спрямовано на формування в особистості професійної спрямованості, комплексу знань, умінь та навичок, а також професійної готовності фахівців до діяльності. Водночас професійна готовність, за визначенням ученої, є суб'єктивним особистісним станом, який допомагає майбутньому фахівцю усвідомлювати себе здатним та підготовленим до виконання професійних завдань [263].

Обґрунтовуючи фахову підготовку до педагогічної діяльності як професійної, дослідники послуговуються поняттям «професійно-педагогічна підготовка». У більшості досліджень процес підготовки здобувачів вищої освіти до педагогічної діяльності науковці пов'язують її з результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Відтак Г. Троцько зауважує, що «...сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності» [278].

Узагальнення низки авторських трактувань терміну «професійно-педагогічна підготовка» дозволяють визначити його основоположні характеристики. Першочергово це формування готовності здобувачів вищої освіти до виконання завдань майбутньої професійної діяльності, що стає одночасно і метою, і результатом професійно-педагогічної підготовки. Наступне, професійно-педагогічна підготовка становить єдину цілісність організаційних та змістових заходів. Прикінцеве – професійно-педагогічна підготовка не обмежується виключно опануванням майбутніми освітянами

системою знань, умінь і навичок, водночас передбачає створення необхідних умов для їх особистісного розвитку.

Як зауважує Т. Калюжна, професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у галузі освіти, передусім, містить у своєму складі дисципліни циклу професійної підготовки для вивчення, також забезпечує умови для опанування здобувачами, майбутніми педагогами, вміннями і навичками, необхідними для роботи в школі. Вчена наголошує, що професійно-педагогічна підготовка передбачає формування особистісних якостей, потрібних майбутньому вчителю для професійної взаємодії. Водночас структурними компонентами професійно-педагогічної підготовки стають дисципліни професійного циклу; психолого-педагогічні та теоретико-методичні курси; педагогічна практика в школі [102].

Узагальнюючи наукові підходи дослідників до формування готовності як результату професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, можна стверджувати, що професійна готовність учителя є цілісним стійким утворенням, підґрунтям для якого стає досвід, який легко актуалізується і не вимагає нового формування готовності до діяльності в непередбачених педагогічних ситуаціях, одночасно є динамічним, здатним розвиватися, і може досягати вищого рівня. Аналіз психолого-педагогічних досліджень з урахуванням вимог сучасної освіти свідчить, що підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає поєднання педагогічної, психологічної та предметної сфери. Готовність до педагогічної діяльності у здобувачів вищої освіти формується в процесі навчання, відтак система професійно-педагогічної підготовки має забезпечувати формування комплексу професійно значущих якостей особистості, які гарантують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів початкової школи.

У сучасній науці розробляються різні підходи до визначення основних компонентів професійно-педагогічної підготовки, зумовлених видами підготовки, спрямованістю, змістом тощо. Дослідники означають два основних підходи: структурно-системний та функціонально-системний.

Основні компоненти професійно-педагогічної підготовки в структурно-системному підході характеризуються вченими в контексті теорії діяльності. У дослідженнях Л. Хомич провідними компонентами професійної підготовки майбутніх учителів означено мету, функції, структуру, зміст, форми і методи, контроль. На думку науковця, від рівня їх теоретико-методологічної розробленості та налагодженої взаємодії залежить ефективність підготовки майбутніх учителів [293]. У дослідженнях Г. Троцько компонентами підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої педагогічної діяльності виявлено мету, зміст, методи, форми, засоби, суб'єкти освітнього процесу [278].

У дисертаційних дослідженнях І. Богданової, О. Біди, І. Бужиної, Н. Волкової, І. Гавриш, Н. Грами, Н. Кічук, Л. Кондрашової, В. Кушнір, А. Ліненко, О. Пехоти, Т. Танько, Г. Троцько, В. Чайки, М. Чобітько та ін. охарактеризовано зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації [231]. Підготовка майбутніх корекційних педагогів у ЗВО стала предметом дослідження науковців в галузі спеціальної освіти: В. Бондар, М. Берегової, Ю.Бондаренко, О. Гноєвської, О. Глоби, Дмитрієвої, А. Колупаєвої, І. Малишевської, О. Мартинчук, С. Миронової, Ю. Найди, В. Нечипоренко, Н. Пахомової, Н.Савінової, Л. Савчук, В. Синьова, Д. Супрун, М. Супруна, О. Таранченко, В. Тарасун, Г. Троцько, С. Федоренко, Л. Хомич, М. Чобітька, А. Шевцова, М. Шеремет, Н. Шматко та ін.

Значну увагу в дисертаційних дослідженнях зосереджено на визначенні компонентів професійно-педагогічної підготовки за функціональним принципом. Запропонована професором В. Чайкою система підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності, яку спрямовано на формування мотиваційної, теоретичної і практичної готовності, відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів: цільового, змістового, процесуального, результативного [295].

М. Чобітько провідними у формуванні професіоналізму вчителя в контексті його здатності до особистісно зорієнтованої професійної діяльності вважає інтелектуальний, мотиваційний та комунікативний компоненти [299]. Г. Троцько функціональні компоненти підготовки здобувачів визначає як проєктуючий, гностичний, процесуальний, діяльнісний, комунікативний та управлінсько-організаторський [278]. До компонентів педагогічної підготовки майбутніх вихователів, на думку Т. Танько, належать такі, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, процесуальний та особистісний [263].

Отож, ґрунтовний аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує наявність в сучасній педагогічній науці різних критеріїв до визначення поняття «професійно-педагогічна підготовка» та її компонентного складу.

Закономірно, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до фахової діяльності в умовах інклюзивної освіти розглядається науковцями як цілісна система взаємодіючих структурних і функціональних компонентів, спроможних забезпечити достатній рівень готовності здобувачів вищої педагогічної освіти до майбутньої професійної активності. Узагальнюючи результати сучасних досліджень, можемо стверджувати, що основоположними ознаками професійно-педагогічної підготовки стає системність, цілісність, процесуальність. З урахуванням принципу системного підходу підготовка до педагогічної діяльності є інтегративним утворенням з певними характерними особливостями: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних єдиною метою; єдина внутрішня організація, яка характеризується зв'язками і залежностями між окремими компонентами системи [230]. Структурними компонентами фахової підготовки майбутніх педагогів у дослідженні визначено мотиви, мету і зміст, функції, результати педагогічної взаємодії [230].

Науково аргументована концепція підготовки вчителів початкової школи до виконання професійних обов'язків в умовах інклюзивного освітнього середовища передусім передбачає системне поєднання теорії та практики спеціальної підготовки [350, с.4]. Фахова готовність учителів

початкової школи об'єднує систему компетентностей із основ загальної педагогіки, психології, методик викладання навчальних дисциплін в початковій школі, а також і з спеціальної педагогіки, психології, дидактики та методології організації інклюзивної і спеціальної освіти.

У працях дослідників радянської доби Є. Агафонової, М. Алексеевої, С. Альохіної основними показниками готовності вчителів до професійної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі визначено психологічну та професійну її складові. Ученими обґрунтовано структурні компоненти професійної підготовки (рис.1.1.2) [311].

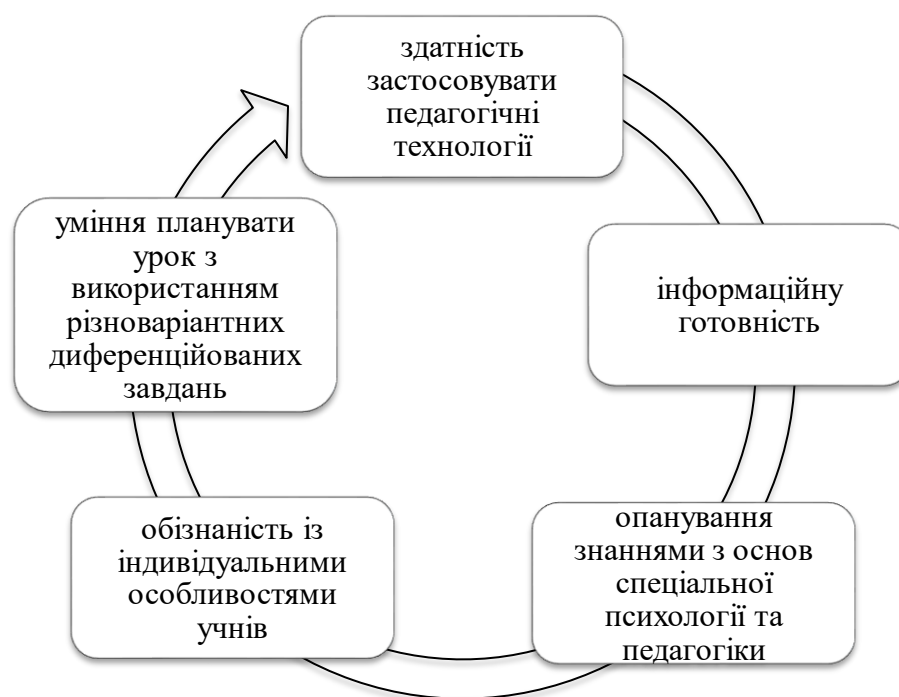


Рис. 1.1.2. Структурні компоненти професійної підготовки вчителів до професійної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі

До складу психологічної підготовленості належить уміння позитивно сприймати учнів з різними видами порушень розвитку та залучати їх в освітній процес; здатність радіти з результатів своєї професійної діяльності [1, с.106].

Українські вчені стверджують, що в організації навчальної діяльності дітей із порушеннями розвитку в інклюзивному освітньому середовищі

пріоритетності набувають не лише професійні знання, вміння і навички вчителя, а й особистісні якості [170; 345; 346; 351]. З урахуванням того, що вчитель початкової школи, який працює в умовах інклюзії, виконує різні соціальні ролі, які потребують оволодіння системою характерних якостей, властивих як турботливим батькам, опікунам, так і спеціалістам із різних галузей соціального супроводу дитини з ООП. Суб'єктивними показниками професійної характеристики педагога, який працює з дітьми з ООП, дослідники вважають мотиваційну спрямованість, особистісні якості, здібності, розвиток психічних функцій, достатній рівень самооцінки, індивідуальний стиль педагогічної взаємодії тощо. Пріоритетною якістю спеціаліста правомірно вважати його мотиваційну спрямованість на професійну діяльність.

Досліджуючи проблему професійної підготовленості майбутніх учителів в умовах модернізації змісту початкової освіти, І. Мозуль зауважує, що основою її формування стає позитивне ставлення здобувачів вищої освіти до педагогічної діяльності, стійка мотивація до майбутньої професії, професійно важливі якості особистості, опанування системою спеціальних знань, умінь і навичок, а також певний практичний досвід їх застосування [173].

Професор С. Миронова, аналізуючи готовність майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі після опанування знаннями з навчальної дисципліни «Основи корекційної педагогіки», ініціювала опитування, під час якого здобувачам було запропоновано висловити власні думки щодо проблемних аспектів та переваг інклюзивного навчання дітей з ООП. Результати переконали, що майбутні вчителі початкової школи найоптимістичніше сприймають можливість навчання в одному класі дітей з ООП та дітей з нормотиповим розвитком. Опитування засвідчило, що серед позитивно налаштованих до інклюзії, здобувачів вищої освіти більшість вважає роботу в інклюзивному освітньому середовищі морально і фізично важкою. Також майбутні педагоги слушно зауважують, що для означеної

педагогічної діяльності недостатньо загальних знань про розвиток дітей з різними порушеннями. Респонденти висловили думку, що педагогам для роботи в умовах інклюзивного навчання необхідно опанувати прийомами індивідуального підходу до організації навчальної діяльності дітей із ООП, а також інклюзивними методиками їх навчання й виховання [170].

У структурі підготовки майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти О. Мартинчук виокремлює професійно-особистісний, теоретико-когнітивний та практико-діяльнісний компоненти готовності до роботи в закладах інклюзивної освіти. Професійно-особистісний компонент характеризується здатністю об'єктивної самооцінки, до складу якої включено низку умінь (рис.1.1.3).



Рис. 1.1.3. Складові професійно-особистісного компонента готовності

До теоретико-когнітивного та практико-діялісного компонентів віднесено здатність налагоджувати взаємодію з сім'ями і представниками інших соціальних інституцій, усвідомлення суспільного значення інклюзії, вміння об'єктивно оцінювати результати професійної діяльності, опанування методами навчання, вміння створювати розвивальне середовище та забезпечувати професійний саморозвиток [161; 162].

У дослідженнях І. Демченко науково обґрунтовано концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Автором визначено три основоположні концепти: методологічний, теоретичний і методичний. Вчений аргументував, сформулював та створив наукову модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі [66; 67].

Теоретико-методичні проблеми забезпечення закладів інклюзивної освіти педагогічними кадрами розкриваються в наукових дослідженнях С. Миронової. Вченою окреслено перспективні напрямки впровадження індивідуалізації та диференціації формування професійної готовності фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП [169]. Дослідниця виокремлює основні напрями підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Першочерговим стає подолання стереотипів у суспільстві стосовно людей з інвалідністю, а відтак і визначення ціннісних орієнтирів, осмислення соціокультурних та філософських засад інклюзивної освіти. Важливим напрямком в означеному процесі, на думку вченої, є становлення у майбутніх учителів психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП. У дослідженні виокремлено актуальний напрям, як методична підготовка до корекційно-педагогічної діяльності в інклюзивній школі. У контексті аналізу порушеної проблеми та перспектив забезпечення функціонування інклюзивної освіти С. Миронова зауважує, що мета і зміст формування професійної компетентності майбутніх фахівців має диференціюватися з урахуванням посадових обов'язків учасників команди психолого-педагогічного супроводу [170, с.5].

Результати аналізу наукових напрацювань сучасних учених у сфері підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання дозволили З. Ленів підсумувати основні здобутки. Як зауважує дослідниця: «С. Альохіною виділено професійний і психологічний компоненти готовності, О. Гноєвською акцентовано увагу на когнітивному,

мотиваційному, рефлексивному та операційному компонентах, І. Демченко виокремлює місіонерський, компетентнісний і саморегулятивний, О. Казачінер – мотиваційно-особистісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний, О. Мартинчук – професійно-особистісний, теретико-когнітивний і практико-діяльнісний, Г. Першко – мотиваційний, теоретичний та операційний, І. Оралканова – психологічний і професійний, а В. Хитрюк – когнітивний, емоційний і конативний» [142].

У дослідженнях З. Ленів розроблено структурно-функціональну модель та розкрито основні етапи професійної підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзії (рис.1.1.1.4) [142].

Для кожного з означених етапів властиві компоненти з конкретним змістовним наповненням. З урахуванням результатів досліджень ученої, на пропедевтично-мотиваційному етапі в майбутніх педагогів формується усвідомлення суспільного значення інклюзії; потреби опанування знаннями зі спеціальних психолого-педагогічних освітніх компонентів; визначення змісту діяльності вчителів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

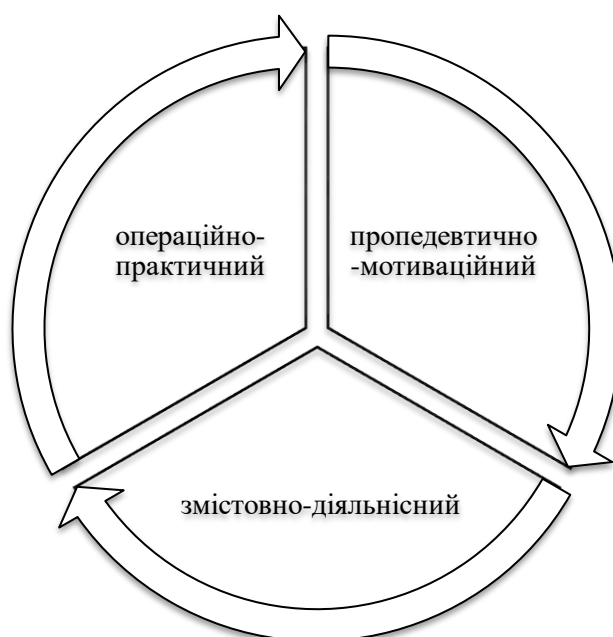


Рис. 1.1.4. Етапи професійної підготовки фахівців до діяльності в умовах інклюзії

На змістовно-діяльнісному етапі здобувачі вищої педагогічної освіти оволодівають теоретичними знаннями; формуються уявлення про умови впровадження та механізми реалізації завдань інклюзії, її моніторинг; виробляються вміння організації інклюзивного середовища та створення «універсального дизайну», взаємодії в команді супроводу. На операційно-практичному етапі в майбутніх учителів формуються вміння: оперувати технологіями інклюзивного навчання; сучасними технічними засобами комунікації та організації навчальної діяльності; здатність до застосування набутих знань та вмінь під час педагогічної практики; поширювати серед освітян і батьківської громадськості теоретичні знання і практичні уміння взаємодії з дітьми з ООП [142].

У наукових розвідках М. Берегової, О. Гноєвської, І. Демченко, О. Мартинчук, Г. Першко, Н. Софій, З. Шевців створено та обґрунтовано авторські моделі професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах закладу інклюзивної освіти [15; 52; 67; 163; 165; 203; 251; 345].

У дисертаційному дослідженні на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук О. Гноєвської обґрунтовано особливості формування корекційно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЗЗСО з інклюзивною формою навчання. Водночас доозначених напрямів та етапів формування корекційно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів запропоновано також авторську спеціальну методику підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти. Результати дослідження вченої обґрунтовують компоненти корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи, здатного вирішувати професійні завдання в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання [52].

І. Демченко в дисертаційному дослідженні на здобуття ступеня доктора педагогічних наук на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» науково вмотивувала концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи до виконання професійних обов'язків в ЗЗСО з

інклюзивною формою навчання. Структурними компонентами готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі вченою визначено місіонерський, компетентнісний та саморегулятивний. Практичне значення дисертаційного дослідження І. Демченко полягає в обґрунтуванні та висвітленні ефективних педагогічних умов підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи [67].

У науковій праці М. Берегової розроблено чотирьохетапну методику дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору. Для кожного з етапів – пропедевтичного, теоретико-операційного, продуктивного та рефлексивно-оцінного вченою визначено мету, відповідно до якої конкретизовано завдання, а також апробовано методичні форми, засоби, технологічний інструментарій. До сутнісних умов підготовки майбутніх фахівців корекційного профілю до роботи в інклюзивному освітньому середовищі М. Берегова відносить опанування дидактико-технологічними основами організації функціонування інклюзивного навчання; оволодіння професійно орієнтованим інструментарієм та програмним забезпеченням інклюзивного навчання; формування кейсу педагогічного досвіду роботи в інклюзивному освітньому середовищі; розробку особистісної професіограми майбутніх фахівців тощо [15].

О. Мартинчук у науковому дослідженні на здобуття ступеня доктора педагогічних наук на тему «Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» розкриває зміст професійної компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання як важливої складової його успішної фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Дослідниця розкриває умови і технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, спрямованої на підготовку майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Наукова

новизна означеного дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці науково-методологічних засад модернізації професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти; визначено структуру та зміст компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, відповідно до яких встановлено критерії та показники сформованості готовності до діяльності. Вченою спроектовано й апробовано модель підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та висвітлено динаміку формування компонентів готовності до означеного виду діяльності за результатами впровадження розробленої системи. У дослідженні деталізовано педагогічні умови, які забезпечують формування готовності майбутніх спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивними класами в умовах ЗВО, підґрунтям для якого стає сукупність взаємопов'язаних заходів з розробки освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта [163].

У роботі І. Малишевської на тему «Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища» розкривається інтеграційний характер професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах закладів інклюзивної освіти. Вчена з усією переконливістю доводить, що фахова підготовка до роботи в інклюзивному освітньому просторі створює передумови для продуктивної діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. І. Малишевською запропоновано авторську концепцію професійно-педагогічної підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, яка ґрунтується на пріоритетності інтеграції інклюзивно-зорієнтованого змісту навчання [156].

Результатом дисертаційного дослідження Н. Софій стало визначення організаційно-педагогічних умов інтегрованого супроводу учнів з ООП в закладі інклюзивної освіти. Здобувачка наукового ступеня кандидата педагогічних наук проаналізувала основні підходи з надання додаткової

підтримки учням із порушеннями розвитку в ЗЗСО з інклюзивною формою навчання. Задля досягнення мети дослідження авторка створила педагогічно-методологічний інструментарій визначення рівня розвитку професійної компетентності ключових аспектів практичної реалізації інтегрованого супроводу дітей з ООП. Н. Софій з'ясувала і обґрунтувала ефективність організаційно-педагогічних умов та розробила авторську модель підготовки інтегрованого супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища [250; 251].

Дисертація О. Кас'яненко на тему «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії» проєктує аналіз трьох основних моделей організації освіти для дітей з ООП: скандинавсько-американської, російської та європейської. Дослідницею укладено авторську модель підготовки майбутніх вихователів до досліджуваного виду майбутньої професійної діяльності. У роботі окреслено мету, завдання та проаналізовано особистісно зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний методологічні підходи і принципи пріоритетності загальнолюдських цінностей, ситуативної і прогнозованої адекватності, динамічної інтердисциплінарності, структурної цілісності, емоційної валентності, комунікативної активності [103].

Проблематика вищеназваних наукових розвідок доводить актуальність вивчення шляхів професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. Провідним завданням наукового пошуку стає розробка моделі формування готовності майбутніх вихователів, учителів, асистентів учителів, соціальних педагогів до виконання професійних обов'язків у команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. Вагомого значення в опрацюванні означеної тематики українськими ученими набуває динамічний розвиток інклюзивної форми навчання у вітчизняній освітній системі, яку спрямовано на забезпечення оптимально сприятливих умов для

інтеграції дітей із порушеннями розвитку в усі сфери суспільного життя шляхом їх залучення до загальноосвітнього простору.

Відтак упровадження в освітню систему України інклюзивної форми навчання актуалізує новітні напрямки наукових пошуків, результати яких становлять теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. У сучасній педагогічній науці виникли певні протиріччя між традиційними умовами підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю і потребами ЗЗСО щодо їх практичних умінь забезпечити реалізацію освітніх можливостей і потреб дітей із ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. Наукова розробленість проблеми формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти встановлює взаємозв'язок між впровадженням інклюзивної освіти в Україні та оновленням вимог до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Задля досягнення означеної мети в сучасних дослідженнях окреслено шляхи оптимізації підготовки фахівців до реалізації професійних завдань в умовах інклюзивного освітнього середовища. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації освітнього процесу розглядається як процес розкриття ним власних потенційних можливостей і встановлення гармонійних стосунків з усіма суб'єктами педагогічного процесу та бажання до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Отож, з урахуванням того, що професія вчителя початкової школи в умовах закладу інклюзивної освіти суттєво відрізняється від роботи педагога в інших освітніх структурах, актуалізуються особливі вимоги до формування його готовності до професійної діяльності.

1.1.2. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в контексті модернізації освітньої системи України

Євроінтеграційна спрямованість українського суспільства, приєднання національної системи вищої освіти до Болонського процесу та реформування всіх ланок національної системи освіти актуалізують оновлення концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх освітян. Модернізацію підходів у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти насамперед зумовлено процесами реформування освітньої системи в сучасній Україні, орієнтованого на включення дітей з ООП у загальноосвітній простір.

Упровадження інклюзивної освіти ініціює здійснення інноваційних підходів до змісту підготовки майбутніх учителів, оскільки виникає нагальна потреба в забезпеченні педагогічними кадрами, спроможними ефективно розв'язувати навчальні, виховні та розвивальні завдання, розробляти та застосовувати інноваційні методи педагогічної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Саме від якості професійної підготовки майбутніх учителів, викладачів, корекційних педагогів як представників активної суспільної формації залежить досягнення позитивного результату та ефективність інклюзивної освіти загалом [16; 17]. Основні концептуальні підходи щодо формування професійної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набувають вагомого значення в дослідженнях теоретико-методологічних основ вищої педагогічної освіти. Наукова аргументація означеної проблеми та ступінь її практичного впровадження в українських ЗВО впливають на досягнення освітньо-корекційної мети навчання дітей із ООП в закладах інклюзивної освіти.

Науково доведено, що особистісно зорієнтований підхід до організації освітнього процесу виконує функцію дієвого методологічного механізму, оскільки здатний забезпечити потреби в розвитку та саморозвитку кожного суб'єкта навчання та виховання. Особистісний розвиток вважається

пріоритетним напрямком сучасної освітньої парадигми в країнах із розвинутою демократією. Перехід до особистісно зорієнтованого підходу в українській освітній системі пов'язано із процесами демократизації та становленням громадянського суспільства. Означений критерій навчання зумовлює необхідність врахування індивідуальних потреб кожного учня (здобувача) як активного суб'єкта освітнього процесу. Водночас в організації освітнього середовища увагу зосереджено на своєрідній індивідуальній якості кожного, а відтак формується певна система відносин, за якої кожному здобувачеві рівномірно приділено увагу.

На думку І. Беґа, особистісно зорієнтоване виховання має чітко виражений методологічний тип, обґрунтування якого ґрунтується на фундаментальних філософських, психологічних ученнях про людину, про виховання і процеси її індивідуально особистісного розвитку. Як зауважує вчений, методологія особистісно зорієнтованого навчання синтезує сутнісні ознаки таких сучасних освітніх підходів, як-от: аксіологічний – визнання учня (здобувача) головною цінністю і метою виховання; особистісний – підтримка і розвиток суб'єктних властивостей та індивідуальностей кожного; культурологічний – формує в здобувачів особистісні навчальні та життєві мотиви; діяльнісний – активізує творчі можливості особистості; синергетичний – мотивує учнів (здобувачів) до самостійного розв'язання навчальних і життєвих проблем [18; 73].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях для означення особистісно зорієнтованого підходу зустрічаються різні формулювання. Відтак, на думку С. Гончаренко, В. Данильчук, Н. Серґєєвої, В. Серіковаце – «особистісний або особистісно-центрований підхід»; С. Сисоєвої – «особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип»; В. Барабанщиковим, С. Муциновим, М. Федоренко формулюється «особистісно-соціально-діяльнісний підхід»; В. Андрєєвим – «принцип діяльнісно-особистісного підходу»; І. Зимньою – «особистісно-діяльнісний підхід»; Л. Деркач – «системний особистісно-діяльнісний підхід»;

О. Савченко – «індивідуально-особистісний підхід»; С. Світличною – «гуманно-особистісний підхід». Основоположними для означених визначень стають результати фундаментальних досліджень І. Беха, І. Якиманської, С. Бондара, В. Паламарчука, В. Рибалки, Є. Бондаревської, В. Серікова та ін., які аналізують особистісно-розвивальні функції навчання та виховання [362].

Метою особистісно зорієнтованого підходу стає психолого-педагогічний супровід індивідууму в становленні його особистісної ідентичності шляхом розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей; використання індивідуального досвіду; підтримки у його самопізнанні та саморозвитку, що передбачає продуктивно організовану навчальну, виховну та пізнавальну діяльність [204].

В одній із наукових праць І. Якиманська зауважує, що в основу особистісно зорієнтованого підходу покладено «визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкта, однак, як індивіда, наділеного власним неповторним суб'єктивним досвідом» [355, с. 9]. Е. Зеєр пропонує визначення особистісно зорієнтованому підходу як процесу «становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність. Метою виховання є створення умов для задоволення потреби бути особистістю духовно багатою, етично стійкою, психічно здоровою» [90, с.34].

Реалізація особистісно зорієнтованого підходу Л. Качаловою розглядається в контексті аналізу педагогічної підтримки. Вчена зосереджує увагу на його основних процесах, які спрямовано на розкриття особистісного потенціалу і створення умов для самоактуалізації особистості [104, с.65].

Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. в психології започатковано дослідження проблеми особистісного розвитку. Визначений період уперше з наукового погляду аналізується поняття «особистість», яке трактується в значенні цілісного відображення психічного складу людини, характеристики її психічних властивостей, процесів, етапів розвитку тощо. Досліджуючи

особистісну характеристику людської психіки, фахівці послуговуються різними поняттями, зокрема У. Джемс – «потік свідомості», Е. Шпрегер – «ціннісна орієнтація», З. Фрейд – свідоме і несвідоме [42].

У сучасній науці чільне місце посідає проблема розвитку особистості, яка стала предметом низки досліджень у галузі філософії, соціології, психології та педагогіки. Особистісне становлення під кутом зору названих наук трактується вченими як цілісна система біологічних, фізіологічних, психічних, соціальних структурних елементів. На думку дослідників, розвиток особистості – процес формування соціальних якостей індивіда в результаті його виховання та соціалізації. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренком визначено: «Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння дійсністю у дитини реалізується в її діяльності за допомогою дорослих, тим самим процес виховання є провідним у розвитку її особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби» [55, с.289].

Розвиток особистості осмислюється вченими як процес, зумовлений єдністю зовнішніх та внутрішніх умов. З урахуванням обґрунтованих пріоритетних зовнішніх чи внутрішніх чинників особистісного становлення в науці розвинулося три основні теорії розвитку особистості: біологічна (біогенетична), соціальна (соціогенетична, соціологізаторська) та біосоціальна. Результати досліджень учених, які доводять значущість спадковості чи соціального середовища в особистісному розвитку людини, іноді є суперечливими і діаметрально протилежними. Науковці доходять різних висновків, однак більшість українських та зарубіжних учених наголошують, що в розвитку особистості важливого значення набувають сукупності багатьох чинників. Саме це дозволяє вважати

біосоціальну теорію розвитку особистості найбільш аргументованою в сучасній науці.

Задля наукового аналізу теорій розвитку особистості важливо – з'ясувати сутність поняття «особистість». Об'єктивна оцінка особливостей розвитку людини в різні періоди життєдіяльності окреслюється поняттями «особистість», «індивід» та «індивідуальність». Наукові дискусії щодо співвідношення означених категорій започатковано в 60-х рр. ХХ ст. автором праці «Людина як предмет пізнання» Б. Ананьєвим. Учений вперше здійснив аналіз структури людини як індивіда, особистості та індивідуальності. Розглядаючи людину в ролі індивіда, Б. Ананьєв зосередив увагу на її природніх особливостях, анатомофізичній основі особистісного розвитку. Означені дослідником підходи знайшли продовження і вважаються актуальними в сучасній теорії розвитку особистості. Сучасні дослідники акцентують увагу на тому, що сутність поняття «індивід» відображає насамперед біологічні властивості, водночас як поняття «особистість» означає її соціальні якості.

Варто зауважити, що дещо інших поглядів дотримувався вітчизняний учений другої половини ХХ ст. О. Леонт'єв, який вважав, що під поняттям «індивід» доцільно розуміти своєрідну цілісність, особливості конкретного суб'єкта, які виникають в ранні періоди його життєдіяльності. «Індивід, – як зауважує О. Леонт'єв, – це генотипне утворення, його формування продовжується і в онтогенезі (впродовж життя)». На думку вченого, процес розвитку людини відображає чіткішу диференціацію природних та придбаних нею особливостей. Водночас сутність поняття «особистість», як і поняття «індивіда», за О. Леонт'євим, відображає особливого роду цілісність. Учений акцентує на тому, що особистістю ніхто не народжується, нею стають, відтак особистість – це цілісність, що зумовлена соціальними чинниками [243].

Аналізуючи сутність поняття «індивід», відомий педагог Н. Волкова доводить, що від народження дитина має характерні ознаки, серед яких –

будова тіла, яка забезпечує можливість прямого ходіння, структура мозку – можливість розвитку інтелекту, будова руки – перспективу використання знарядь праці тощо, що підтверджує її приналежність до людського роду. Саме це й означається поняттям «індивід». На думку вченої, етимологія терміну індивід (лат. *individuum* – неподільне) розкриває сутність людини як представника людської спільноти, соціуму (групи, класу, нації тощо). Водночас дослідниця зауважує, що з урахуванням класифікації людей індивід посідає проміжне становище (людина, індивід, особистість, індивідуальність). «Це поняття, – стверджує Н. Волкова, – не будучи ще суто соціальним, все-таки містить у собі більше соціальних особливостей, ніж ним володіє біологічна сутність. Індивід є суспільно-історичним утворенням, здатним діяти усвідомлено. Характеристика його передбачає сукупність природних задатків, набутих знань, соціального досвіду, які виявляються у поведінці та діяльності» [45, с.34].

Важливо зауважити, що під поняттям «індивідуальність» йдеться і продовжує означуватись дослідниками його сутність у різномурозумінні. Оскільки не існує уніфікованого значення означеного поняття, то дослідники вважають індивідуальність властивістю особистості. Приміром, В. Дьомін стверджує, що «особистість – це така істота, в якій загальні соціальні властивості знаходять індивідуально неповторний вираз, тому особистість – це завжди індивідуальність» [243]. Інші дослідники індивідуальність пов'язують виключно з категорією «індивід», а не «особистість». З урахуванням означених поглядів індивідуальність розглядається як структурний елемент цілісної природи індивіда – окремої людини, що має здатність розвивати властиву їй особливість. Водночас як категорія «особистість» зосереджує всі прояви людської сутності, її характерні ознаки, притаманній як представникові людського роду [243].

У педагогічній науці поняття «особистість» розглядається як характеристика соціальної сутності людини, яка пов'язується із засвоєнням різноманітних матеріальних і духовних надбань суспільства, водночас

біологічна характеристика людини не враховується. Особистість тлумачиться в розумінні соціально зумовленої системи психічних якостей індивіда, що означається рівнем задіяності людини з певними характерними ознаками в конкретних суспільних, культурних, історичних відносинах (рис.1.1.5).

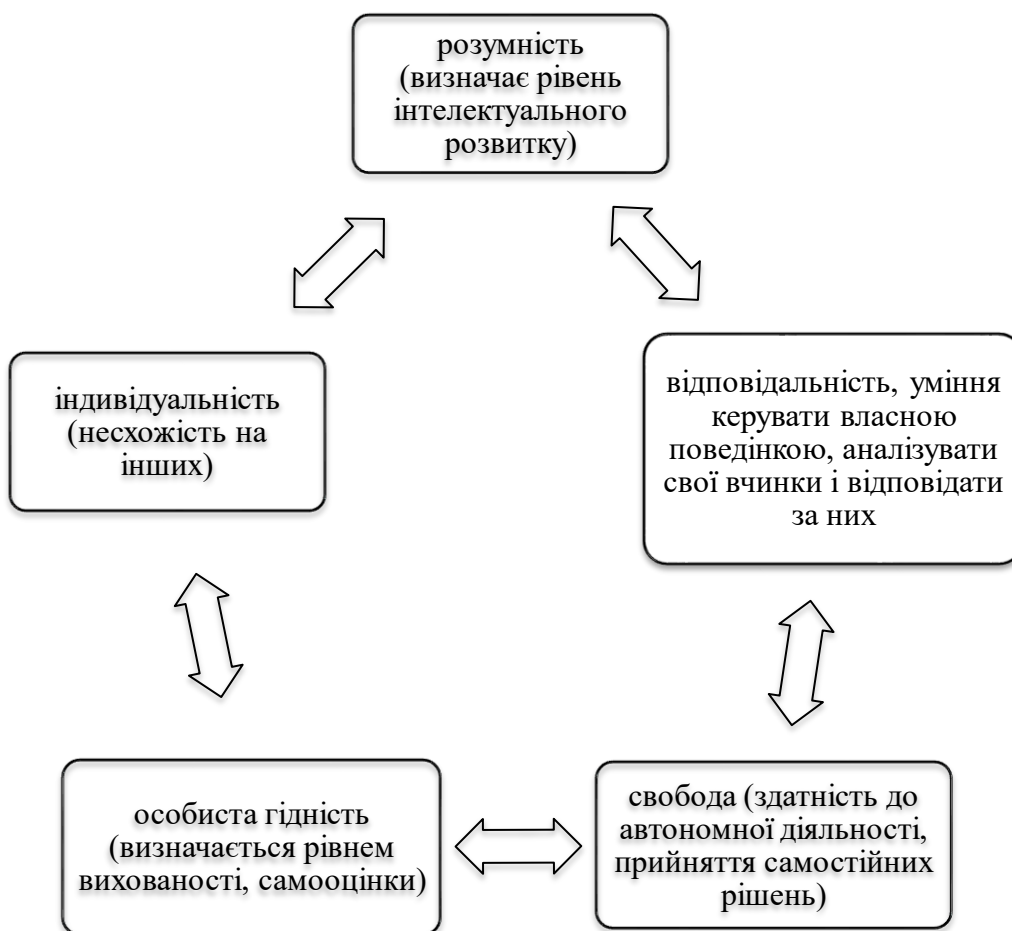


Рис. 1.1.5. Педагогічні підходи щодо характерних ознак особистості

Дослідники стверджують, що «особистість визначають неповторні фізичні якості, психічні процеси, темперамент, риси характеру, здібності, її потреби, інтереси. Вони позначаються на її пізнавальній діяльності, навчанні, праці, вчинках, ставленні до себе, взаєминах з іншими» [45, с.37-38].

На думку Н. Скотної, вітчизняні філософи, філософи освіти, педагоги і психологи здебільшого пріоритетного значення надавали соціальному компоненту особистості, вважаючи, що саме залучення до соціуму через засвоєння моральних норм і правил, опанування правилами соціальної взаємодії, естетичними смаками, здатністю організувати особистий

життєвий простір сприяє розвитку мислення та культури поведінки людини, надає їй функцій носія культурної психології, а також робить представником певного способу життя [243].

Слід зауважити, що в сучасних наукових підходах до вивчення проблеми розвитку особистості активного поширення набула ідея щодо біосоціальної природи особистості, як системи, якій властива єдність фізичного та духовного, природного та соціального, успадкованого та набутого. Водночас у педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка потрактовано, що «особистість – соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного. Особистість є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу» [201], або особистість по трактовано «... як цілісність, задана природною і певною соціальною системою» [201].

У філософському словнику за редакцією В. Шинкарука особистість тлумачиться як «суб'єкт» суспільних відносин, носій свідомості та системи суспільно значущих якостей» [283]. На основі узагальнень двох основних концепцій особистості: особистість – це функціональна (рольова) характеристика людини; особистість – її сутнісна характеристика, – філософ А. Спіркін визначає особистість як індивідуальне відображення соціальної взаємодії, відносині функцій людей, суб'єкт пізнання та перетворення світу, прав і обов'язків, етичних, естетичних та всіх інших соціальних норм [254]. З урахуванням вищеназваних тлумачень сутності особистості стає очевидним, що вчені надають пріоритетного значення соціальним рисам та якостям індивіда, загалом особистість визначається як істота цілісна, в якій поєднуються як соціальні, так і природні якості [243]. На думку зарубіжного вченого У. Джемса, основними елементами особистості можуть вважатися три основні види: фізична особистість; соціальна особистість; духовна особистість [26].

Аналізуючи результати дослідження сутності особистості в психології, слід зауважити, що в означеній галузі науки особистість розглядається як

«форма існування психіки людини, як цілісної структури, здатної до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності й саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [152, с.17].

У психологічній науці проблема розвитку особистості розглядається в численних концепціях (рис.1.1.6) [243].

аналітична психологія К. Юнга	антропологічна теорія Ч. Ломброзо, біхевіористські теорії особистості	гештальттерапія Ф. Перлза	гуманістична психологія К. Роджерса
гуманістичний психоаналіз Е. Фромма	диспозиційна теорія особистості Г. Оллпорта	індивідуальна психологія А. Адлера	конституціональні теорії особистості, концепція «люднознавства» Б. Ананьєва
культурно-історична теорія Л. Виготського	марксистські теорії особистості, неофройдизм К. Хорні	онтопсихологія А. Менегетті	персоналістська психологія В. Штерна, персонологія Г. Меррея
розуміюча психологія Е. Шпрангера	психоаналіз З. Фрейда	психодрама Я.Л. Морено	теорія діяльності А. Леонтьєва
теорія особистісних конструкторів Дж. А. Келлі	теорія ролей, теорія самоактуалізації А. Маслоу	теорія установки Д. Узнадзе	філософсько-психологічна концепція С. Рубінштейна
	християнський підхід, екзистенціальна психологія особистості, епігенетична теорія Е. Еріксона	естетико-філософська концепція особистості М. Бахтіна та ін	

Рис. 1.1.6. Психологічні концепції розвитку особистості

Аналізуючи особливості тлумачень та вивчення теорії особистості в психології, дослідники зауважують, що означені теорії характеризуються

концептуальними підходами до онтогенезу; підґрунтям для поділу концепцій теорії особистості стали пріоритетність мотивів і потреб поведінки особистості. Водночас у психологічних дослідженнях виокреслено ряд загально визнаних компонентів теорії особистості, які розглядають її як цілісну концепцію та відрізняють від інших (рис.1.1.7) [199].



Рис. 1.1.7. Компоненти теорії особистостів психологічній науці як цілісна концепція

Розвиток особистості як наукову проблему актуалізовано в низці педагогічних досліджень, в яких увагу зосереджено на дитині й на дорослому, яким властиві біологічні та соціальні якості. Під біологічними якостями розуміється все те, що містить поняття «організм» і виокремлено дитячою фізіологією задля виявлення причинних зв'язків між функціями організму в період його росту. На думку педагогів, біологічний розвиток має безпосередній зв'язок із проявами якостей та особливостей, які не належать до біологічної природи людини. Водночас соціальною істотою людина стає в процесі формування особистості дитини як майбутнього члена суспільства, що відбувається паралельно з біологічним розвитком людини [45, с.36-37].

М. Фіцула акцентує на тому, що процес розвитку особистості не можна ототожнювати із засвоєнням, примітивним накопиченням нею знань, умінь та навичок у різних галузях науки і практичної діяльності. Водночас учений зауважує, що означений процес не можна розглядати лише в кількісному аспекті, оскільки розвиток передбачає передусім якісні зміни психічної діяльності, перехід від її нижчих шаблів до вищих. Показником розвитку особистості стає виникнення нових видів пам'яті, вдосконалення сприймання, уявлення, мислення, волі, характеру тощо, а також сформованість нових якостей особистості.

Розкриваючи сутність розвитку особистості, М. Фіцула зауважує, що «розвиток особистості» та «формування особистості» надзвичайно близькі й ними здебільшого послуговуються як синонімами. Відтак в теорії та практиці педагогічної науки виділяють групу категорій розвитку та формування особистості, серед яких – стихійність, цілеспрямованість, саморозвиток і самоформування [284, с.45].

Слід зауважити, що в психології існують певні концепції розвитку людини для різних вікових періодів, охоплюючи життєві проміжки з дитинства до зрілості. Результати наукових пошуків З. Фройда, Е. Еріксона, Ж. Піаже, Л. Колберга, Д. Ельконіна, Я. Морено, В. Фовлера та ін. засвідчують очевидні виміри означеного розвитку, зокрема, психосексуальний, психосоціальний, когнітивний, моральний, діяльнісний, релігійний тощо.

Щодо аналітичної психології К. Юнга, Е. Ноймана, то розвиток особистості характеризується інтрапсихічними змінами. Е. Нойман, визначаючи розвиток особистості, зауважує, що в дитинстві присутня поступова диференціація свідомого психічного життя від позасвідомого, свідомого «Его» від позасвідомої «Самості», а відтак і усвідомлених змістів від неусвідомлених архетипів. Закономірно, що впродовж певного часу «Его» ще не зовсім відокремлюється від «Самості». Однак поступово «Его» дитини

відособлюється від позасвідомого, звертаючись до соціального середовища, освоюючи соціальний простір.

Для підліткового віку, з урахуванням означеної концепції розвитку особистості, Я, що усвідомлює себе, намагається адаптуватися до соціуму, його цінностей і відтак освоїти домінуючу культурну традицію. «Батьківські архетипи дитинства в процесах свідомої ідентифікації, – зауважує О. Завгородня, – заміщуються фігурами близького і дальнього оточення, зокрема, учителем, старшим другом, авторитетом, кумиром тощо. Підліток залучається до культури спільноти, однак при цьому відбувається його віддалення від позасвідомої геніальності, оригінальність дитячої творчості відступає перед загальним каноном» [81, с.84].

Особливості розвитку особистості в період дитинства розкрито в фундаментальних працях вітчизняних і зарубіжних психологів, серед яких – А. Адлер, А. Валлон, Е. Еріксон, З. Фройд, Ж. Піаже та ін. Проблеми розвитку особистості дитини визначаються численними психологічними теоріями, в яких відображено специфічні погляди на становлення, розвиток і зміни особистості дитини. Наукові уявлення сформувалися в руслі біогенетичного, психодинамічного (психоаналіз і теорія рис), соціодинамічного (теорія ролей і теорія соціального навчання), інтеракціоністського (теорія соціальної взаємодії) і гуманістичного (теорія самоактуалізації і теорія пошуку сенсу життя) та інших напрямів.

Водночас на зародження початкових концепцій розвитку особистості мала вплив й теорія Ч. Дарвіна, який вперше ініціював ідею розвитку за певними законами. Однією з перших теоретичних концепцій психічного розвитку стала концепція рекапітуляції. Вона базувалася на біогенетичному законі Е. Геккеля, в якому онтогенез визначається як коротке і динамічне повторення філогенезу. Означений закон сформульовано стосовно ембріогенезу, однак американський психолог Ст. Холлу інтерпретував його відповідно до процесу онтогенетичного розвитку дитини. Водночас Ст. Холл

узагальнив, що дитина в своєму розвитку швидко повторює розвиток людського роду [191].

Теорія Ст. Холла впродовж певного часу мала широке визнання серед фахівців у галузі психології, однак згодом зазнала критики збоку учених як обмежена та наївна. Під впливом результатів досліджень Ст. Холла його послідовники А. Гезел та Термен сформували нормативний підхід до визначення дитячого розвитку. У своїх працях А. Гезел обґрунтував практичну систему діагностики психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку, яка ґрунтувалася на системних порівняльних дослідженнях. Дослідник уперше використав кіно і фотореєстрацію вікових змін моторної активності, мовлення дитини [191]. Зауваживши, що з віком темпи розвитку знижуються, А. Гезел не зміг пояснити такої закономірності, оскільки ототожнював розвиток та зростання. Вчений підкреслив залежність розвитку від дозрівання, однак обмежився лише кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку, звівши його до простого збільшення «приросту поведінки», не враховуючи якісних перетворень [127].

Психолог Термен, учень Ст. Холла, здійснив одне з найтриваліших у історії психології лонгітюдних досліджень. Упродовж 50 років учений вивчав грані обдарованості в дітей. Дослідником розроблено тести аналізу розумових здібностей, в яких для виміру результатів запропоновано поняття «коефіцієнт інтелектуальності» та положення про те, що означений коефіцієнт залишається незмінним упродовж життя людини [127; 348].

Для біхевіориської концепції, засновниками якої стали американські психологи Дж. Уотсон, Е. Газрі, Е. Торндайк, Б. Скіннер та ін., що виникла під впливом учення І. Павлова про закономірності вищої нервової діяльності та утворення умовних рефлексів, характерне ототожнення розвитку з наuczінням. Означена концепція зазнала критики представників гуманістично спрямованих течій, аргументом яких було те, що в ній поведінка людини трактується механічно.

Австрійським психологом К. Бюлером свого часу запропоновано теорію триступеневого розвитку: інстинкт, наочність, інтелект, які пов'язували не лише з дозріванням півкуль головного мозку та ускладненням напрямів соціальної взаємодії, а й з розвитком переживання задоволення, пов'язаного з дією. Вищезначений підхід було перенесено К. Бюлером на онтогенез, що призвело до ототожнення етапів розвитку дитини і тварини [41].

Результати досліджень західноєвропейських психологів у визначеннях розмежовують дитину від матері, народження і психічне народження (термін М. Малера) людини як основоположного етапу особистісного розвитку, розглядаючи народження як значну фізіологічну та психологічну травму, що надалі виконує функцію універсального взірця (прототипу) для ситуацій, пов'язаних зі стражданнями, дискомфортом і тривогою. У працях Отто Ранка («Травма народження», 1924) і Шандора Ференці («Досвід теорії геніальності», 1924) описано вплив травми народження на подальше життя особистості [153].

Наступна стадія розвитку об'єктних відносин у зарубіжній психології отримала назву депресивної. На думку М. Кляйна, вагомим результатом означеного періоду є здатність дитини справлятися з тривогою, що формує в неї готовність до протиріч і складностей едіпового комплексу. Відтак «...дитина вчиться адекватно реагувати на зовнішню агресію (розуміння змісту покарань), знаходить здатність переносити негативну стимуляцію чи відсутність позитивної, засвоює уявлення про те, що шлях до задоволення потягів не завжди пролягає по лінії найменшого опору. Перехід (подолання) депресивної позиції містить у собі почуття подяки, обумовлене здатністю до любові, а не провини. Це пов'язано з формуванням уявлення про стійко «гарний» об'єкт, що потім є основою інтеграції почуття власного «Я» [153, с. 20].

Процес розвитку особистості дещо по-іншому розглядається основоположником аналітичної психології Карл Густавом Юнгом, за

твердженням якого мета психічного розвитку полягає в самореалізації. Означений процес у юнгіанстві окреслюється поняттям «індивідуація», визначаючи зміст і важливе завдання людської життєдіяльності. Хід індивідуації стає відновленням та розгортанням початкової потенційної цілісності індивіда. Індивідуація формує окрему людину як істоту, не схожу дозагальної, колективної психології, отож, вона також є процесом диференціації. За теорією Юнга, під час особистісного розвитку відбувається опанування діяльністю нижчої /підлеглої/ психічної функції, яка сприймається людиною як особливий ірраціональний аспект психічного життя. Індивідуація відбувається за умови активної участі неусвідомлюваної (компенсаторної) установки, яка припускає ідентифікацію й інтеграцію комплексів особистого несвідомого. Відтак людина вчиться керувати власними інстинктами, звільняється від впливу їх темної, архаїчної сторони.

У гуманістичній психології А. Маслоу та К. Роджерса проблема розвитку особистості, в контексті аргументації необхідності самоактуалізації, передбачає вільний, безперешкодний прояв у життєдіяльності властивих особистості здібностей та унікальних якостей. Самоактуалізація, за переконанням прихильників гуманістичної психології, є «природовідповідним» для особистості станом, який виникає під час оптимального особистісного розвитку. Власне потребу в самоактуалізації представники вищезначеної наукової школи вважають основною рушійною силою людської активності. Безпосередніми внутрішніми мотивуючими чинниками означеній теорії стають потреби. Життєва активність людини первинно є детермінованою нижчими (базовими) необхідностями. У процесі задоволення нижчих потреб їх актуальність для людини, тобто – інтенсивність переживання мотивації щодо потреби, знижується. Відтак можемо зауважити, що потреба «зникає» і повертається лише за умови повторного виникнення схожої ситуації.

Дослідник проблеми розвитку особистості в гуманістичній психології А. Маслоу та К. Роджерса, Л. Михайлюк стверджує: «Зменшення дефіциту

необхідного (любові, поваги, переживання належності до спільноти тощо) призводить до виразного виявлення потягу до розвитку, самоактуалізації, виявлення у життєвій активності потенційно закладених можливостей. Рівні більш високих потреб перебувають у сфері визнання та самоповаги; на цих рівнях для людини важливими стають проблеми гордості, автономності, самоповаги, поваги з боку оточуючих, актуальними стають почуття власної значущості, захоочення, схвалення, довіри від навколишніх. Отож, після задоволення базових потреб людина стає вмотивованою до задоволення вищих потреб. Однак інколи виникають ситуації, коли більш високі потреби задовольняються у стані актуальних нижчих потреб. Пропонований випадок А. Маслоу інтерпретує як недостатню «олюдненість», тобто недостатньо ефективний процес повноцінного розгортання, актуалізації закладених в людині специфічних характеристик, розвитку її потенційних можливостей. Процес формування й подальшого розвитку людської особистості можна назвати процесом олюднення, внутрішнім змістом якого є задоволення потреб людини через реалізацію відповідних мотивацій» [171].

На думку С. Максименко, в основоположних психологічних теоріях розвиток особистості розглядається як становлення свідомості, динаміка відносин між усвідомлюваними й неусвідомлюваними сторонами психіки, що власне й складає психічний розвиток. Означені міркування певною мірою можна вважати загальними для більшості учених у галузі психології, навіть якщо вони обстоюють різні погляди на природу і сутність несвідомого та ступінь його впливу на особистість [153].

Отож, проблема розвитку особистості є однією з провідних у філософії, соціології, психології, освіті та інших наук, кожна з яких вивчає особистість, керуючись актуальним для неї предметом дослідження. Особистісне становлення з урахуванням актуальних концепцій означених наук характеризується вченими як цілісна система біологічних, фізіологічних, психічних, соціальних структурних компонентів. Розвиток особистості трактується передусім як процес формування соціальних якостей індивіда в

результаті його виховання та входження в соціальне середовище. Однак у сучасній українській і зарубіжній науці практично не існує уніфікованої теорії, яка забезпечує цілісне уявлення щодо згаданої проблеми.

На початку 80-х років ХХ ст. у контексті наукових досліджень, спрямованих на обґрунтування виховного процесу в ролі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, почала опрацьовуватись вітчизняними вченими ідея особистісного підходу в теорії виховання, яка розглядалася як педагогічний супровід, фахова допомога вихованцю з метою усвідомлення себе особистістю, а також виявлення його потенційних можливостей саморозвитку, самоствердження та самореалізації.

Вітчизняні вчені І. Бех, В. Білоусова, Є. Бондаревська, О. Вишневський, Я. Гальперін, Г. Дорофєєв, О. Дубасенюк, О. Коберник, О. Савченко, Л. Петерсон, Г. Щедровицький науково аргументували актуальність та шляхи реалізації змісту особистісно зорієнтованого навчання та виховання. У результаті численних досліджень було сформульовано визначення особистісно зорієнтованої освіти як планомірного, цілеспрямованого та безперервного педагогічного процесу, здатного забезпечити оптимально сприятливі умови для розвитку та саморозвитку індивіда, його особистісного становлення відповідно до індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей [71].

Визначення сутності особистісно зорієнтованого підходу в сучасній дидактиці відбувалось поетапно. Єдино правильний спосіб його реалізації в навчанні – це створення таких умов, за яких у навчанні відбувається самоствердження особистості [362]. Задля того, щоб особистісно зорієнтоване навчання в освітньому процесі ЗВО стало таким присутньо, а не лише за формою, викладачі мають підтримувати основоположні ідеї гуманістичної психології Р. Берне, А. Маслоу, К. Роджерса та ін. і послідовно й систематично дотримуватися їх основоположних принципів. У викладацькій діяльності кожна особистість годиться розглядати як найвищу цінність, індивідуальність, яка має право та потребу в самоактуалізації та

реалізації власних можливостей. За теорією А. Маслоу, створення умов для задоволення власних потреб забезпечує розвиток її задатків і здібностей, природніх ресурсів, уміння робити вибір, здатність приймати рішення та нести відповідальність за їх наслідки [56].

Впродовж останніх років поряд з розробкою теоретико-методологічних засад особистісно зорієнтованого підходу реалізуються й процеси впровадження його ідей у практику [220].

Дидактичною загальновизнаною метою особистісно зорієнтованого навчання є створення оптимально сприятливих умов для психолого-педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Необхідність переорієнтації освіти з академічних досягнень на особистість учня, вчителя, їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію вимагає формулювання адекватних принципів особистісно зорієнтованого навчання, які в сучасній системі освіти найповніше реалізуються в інноваційних закладах освіти. Окреслюючи дидактичний принцип як основоположну ідею, яка регулює систему науково-дидактичного знання і субординує його, а також виконує регулятивну функцію у двох аспектах – побудови науково дидактичної теорії та регуляції навчання [2].

Основоположними принципами особистісно зорієнтованого навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі стали: гуманізація, суб'єктність, індивідуалізація, диференціація, релевантність, варіативність, проєктування навчального процесу, діалогічна взаємодія у ході навчання, інтегративність знань, емоційність тощо.

Принцип гуманізації сприяє усвідомленню індивідуальності, неповторності та цінності кожної людини, а відтак визнання унікальності шляхів її професійно-педагогічного розвитку. Метою означеного принципу є забезпечення ефективного розвитку особистості як індивіда з неповторним суб'єктним досвідом. Все це зумовлює формування змісту, форм і методів

навчання і виховання, які гарантують ефективний розвиток пізнавальних процесів, особистісних характеристик, особистісної мотивації, а також ініціюють та активізують у майбутніх педагогів власну навчальну діяльність [28, с.8].

Принцип суб'єктності навчання зумовлює необхідність урахування індивідуальності, самобутності та цінності суб'єктного досвіду, що передбачає особливе поєднання мотивів, знань і установок, які стають надбанням конкретного суб'єкта, визначаючи унікальний спосіб його життєдіяльності. Відтак принцип індивідуалізації ініціює вибір ефективних дидактичних методів та прийомів, визначення індивідуального темпу навчання з врахуванням доцільного особливостей кожного здобувача вищої освіти – майбутнього педагога. Враховуючи індивідуальний характер мотивації, особливостей сприймання та засвоєння інформації, в особистісно-зорієнтованому навчанні прослідковується заміна системи навчання, котра нівелює особистість, побудованої на освітніх можливостях, так би мовити, середньостатистичного здобувача, на систему індивідуально зорієнтованого навчання, спрямовану на забезпечення можливостей кожному майбутньому педагогу розвинути власні здібності, обравши для себе найоптимальніший зміст і режим навчання [63, с.11].

Вищеназване доводить, що особистісно зорієнтований процес навчання передбачає підтримку та розвиток індивідуальних природних здібностей особистості, стану здоров'я, психічних процесів, надання допомоги в розвитку її суб'єктності, самоідентифікації та самореалізації особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Принцип диференціації забезпечує визначення змісту і методів навчання з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб здобувача. Зважаючи на індивідуально-типові характеристики здобувачів вищої педагогічної освіти, формується та практично реалізується індивідуальна траєкторія навчання майбутнього вчителя. Індивідуальні програми

визначають форми навчальної діяльності здобувача відповідно до конкретного освітнього завдання, а також спрямовуються на створення комфортної психологічної атмосфери, названою зоною «психологічної безпеки» (М. Берулава) [362].

Завдяки принципу релевантності (відповідності) визначаються характерні ознаки освітнього процесу в форматі особистісно зорієнтованого навчання. Означений принцип забезпечує дотримання вимог до освіти здобувача, враховуючи його індивідуальні здібності, інтереси, ціннісні орієнтації й суб'єктивний досвід. Створюючи умови для самореалізації кожного здобувача як члена колективу в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці, реалізації змісту освіти, засобів і методів, враховуються можливості вибіркового застосування способів, методів, прийомів опанування навчальним матеріалом. Запропонований підхід реалізовується з урахуванням власної життєвої мети, шляху особистісного розвитку майбутнього фахівця в галузі початкової освіти. Принцип релевантності не лише гарантує можливість вибору, а й передбачає обов'язкове створення ситуації успіху в навчальній діяльності. Все це зумовлюється характерною для кожної людини потребою в самореалізації, яка стає рушієм у навчальній діяльності. Результати психолого-педагогічних досліджень актуалізують важливість дотримання принципу релевантності задля забезпечення результативності навчальної діяльності передусім у дитячому віці, оскільки передбачають створення ситуації успіху в освітній діяльності [14].

Принцип варіативності спрямовано на дотримання різноманітності змісту, форм і методів освітнього процесу, завдяки доцільності вибору яких у системі суб'єкт-суб'єктних стосунків досягається позитивний результат розвитку кожної окремої особистості. Проектування освітнього процесу за принципами особистісно зорієнтованого підходу містить наукову і одночасно майбутню професійну сферу. За таких умов кожна навчальна ситуація стає проєктом і реалізується практично як аспект професійної діяльності. Осноположним в пропонованому напрямку є те, що навчання як провідний

вид діяльності здобувача в процесі професійної підготовки передбачає практико зорієнтований підхід, створення навчальних ситуацій стає засобом набуття неповторного суб'єктного досвіду.

Інтегративність знань як принцип особистісно зорієнтованого навчання забезпечує формування цілісності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Водночас дотримання принципу емоційності визначає траєкторію опанування знаннями, уміннями та навичками з конкретного навчального предмета через переживання та емоції [362].

Отже, з урахуванням вищезначеного важливо виокремити ознаки особистісно зорієнтованого підходу (рис.1.1.8) [104, с.65].

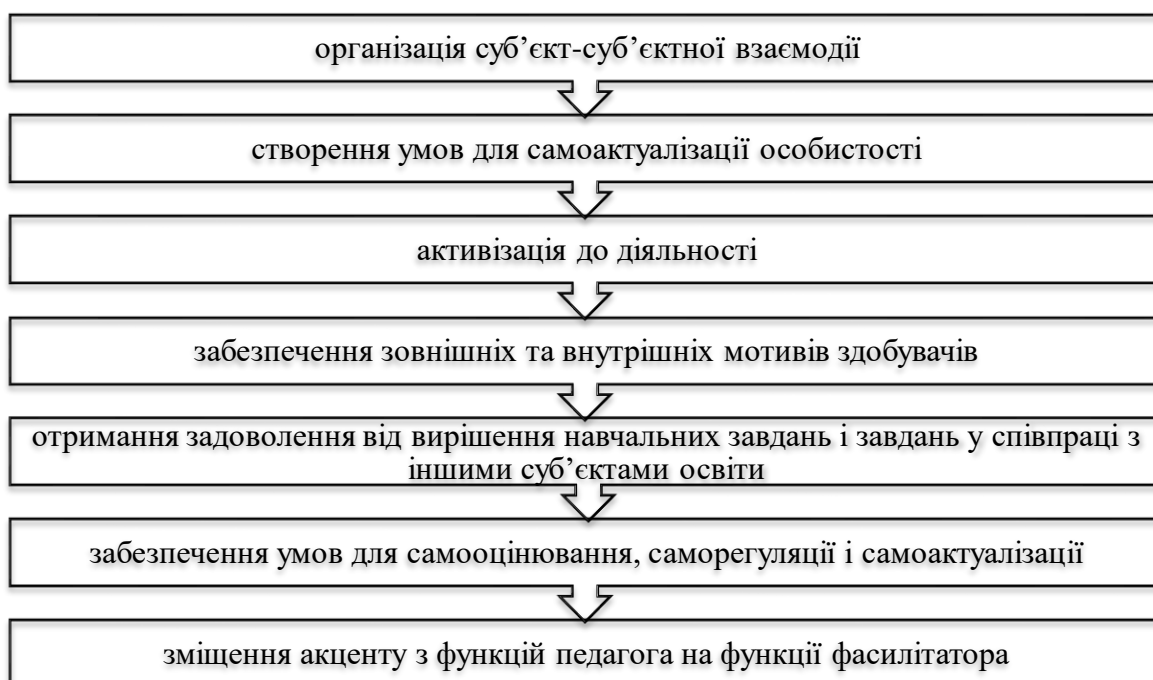


Рис. 1.1.8. Ознаки особистісно зорієнтованого підходу в освіті

Результати наукової аргументації І. Беха свідчать, що метою особистісно зорієнтованої моделі виховання є створення умов для розвитку індивідуальності кожної дитини. Її практичне впровадження дозволяє максимально зосередити увагу на особистісному суб'єктному досвіді дитини. Ґрунтовно і бережливо вивчивши означений досвід, педагог послуговується

ним як базисом для розв'язання педагогічних завдань. Водночас важливо враховувати, що діти на противагу дорослим у своє виховання вкладають не лише певні освітні заходи чи педагогічні дії, а особистісне ставлення педагогів до кожного, емпатію, вміння вислухати та зрозуміти їх проблеми [19].

Особистісно зорієнтований підхід як теоретико-методологічна стратегія і тактика професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання сприяє опануванню кожним здобувачем комплексом спеціальних педагогічних знань, умінь і здатностей взаємодії із учнівським колективом, у складі якого є діти з ООП. Як визначальна ціннісна орієнтація кожного педагога осібню і педагогічної системи загалом, особистісно зорієнтований підхід визначає спрямованість педагогічної взаємодії із усіма без винятку суб'єктами інклюзивного освітнього процесу. Означені фундаментальні положення підходу, зорієнтованого на особистість, розглядаються як основоположний, спрямовуючий елемент сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Відтак визначальними принципами конструювання процесу фахової підготовки майбутніх педагогів з метою проблемного, комплексного впливу на особистість здобувача з урахуванням його індивідуальних особливостей як суб'єкта освіти є природовідповідність, гуманність, саморозвиток, самовизначення та особиста самореалізація.

Водночас особистісно зорієнтований підхід аналізується фахівцями як освітня тактика, що ініціює виявлення практичних аспектів вирішення проблемних ситуацій з формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому просторі на підставі системного наукового опрацювання. З урахуванням методології зорієнтованого на особистість підходу забезпечуються умови для виявлення особливостей педагогічної взаємодії на основі сформованості в кожного її суб'єкта поваги до особи, індивідуальних властивостей, зумовлених станом здоров'я, віком, здібностями та освітніми потребами й можливостями. Все

цевикликає довіру до означеної ідеї, визначаючи роль та завдання кожного суб'єкта інклюзивного освітнього процесу і відтак забезпечує розкриття й максимальне використання суб'єктного досвіду [220, с.18; 221].

Важливою умовою забезпечення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є компетентнісний підхід до організації освітнього процесу в ЗВО. Як концептуальна основа модернізації всіх ланок освіти в Україні, компетентнісний підхід є перспективним орієнтиром, напрямком оновлення змісту педагогічної освіти загалом. Упровадження інклюзивної освіти вимагає від майбутніх учителів початкової школи спеціальної компетентності, оскільки вирішення професійних завдань, зумовлених суспільним замовленням та вимогами організації інклюзивного навчання, значною мірою залежить від опанування здобувачами вищої педагогічної освіти базовими (універсальними) та предметними компетентностями, які закладають підґрунтя їх професіоналізму.

Визначаючи шляхи модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, Б. Андрієвський послідовно відстоює думку про те, що позитивний результат інноваційних змін в педагогічних ЗВО забезпечується передусім реалізацією компетентнісного підходу. Вчений доводить, що компетентнісний підхід до педагогічної освіти спрямовано на актуалізацію вміння вирішувати професійні завдання, послуговуючись спеціальними знаннями [4].

Ідеї компетентнісного підходу активно впроваджуються в сучасних закладах освіти, ставши предметом вивчення В. Баркасі, Г. Беленької, І. Бондаренко, І. Бабина, Н. Бібик, С. Вітвицької, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Миронової, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, О. Садівник, В. Синьова, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, М. Шеремет, Н. Фоменко та ін. [20]. Визначення завдань реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі міститься в наукових

дослідженнях В. Байденка, А. Бермуса, І. Зимньої, В. Козирьова, В. Краєвського, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарука, О. Пометун, Р. Уайта, А. Хуторського та ін.

Українські дослідники звертають увагу на те, що інтеграція національної вищої професійної освіти у європейський освітній простір актуалізувала у вітчизняній педагогічній науці обґрунтування оновленої освітньої парадигми з позиції компетентнісного підходу. З урахуванням означеного, опис професійних якостей випускника ЗВО і визначення шляхів їх формування може інтепретуватися такими категоріями компетентнісного підходу, як «компетентність» та «компетенція» [279].

Структурований аналіз сутності пропонованих понять означено в наукових роботах М. Головань, О. Грішнова, В. Калініна, О. Кучай, Н. Нагорної, В. Лозовецької, Н. Перевознюк, В. Плохій, Г. Руденко та інших.

Доводиться констатувати, що в науково-педагогічних дослідженнях відсутнє уніфіковане визначення поняття «компетентність». Здебільшого воно вказує на кінцевий результат освіти. За глосарієм Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) означена дефініція вживається для визначення здатності особистості виконувати освітні завдання і до ефективною діяльності. Також під пропонованим поняттям розуміють певний комплекс знань, умінь та навичок, який забезпечує досягнення стандартів конкретної професійної галузі, що дозволяє фахівцям ефективно реалізовувати професійні обов'язки [193]. Західноєвропейські експерти під поняттям компетентності розглядають спроможність особистості застосовувати знання й уміння, які сприяють активному використанню навчальних досягнень в нових ситуаціях (Euridyce, 2002) [279].

Термін «компетентність» у Законі України «Про вищу освіту» трактується як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей,

морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [83; 84].

У вітчизняний науково-педагогічний обіг значення компетентності як кінцевого результату освіти включено відносно недавно, на початку останньої чверті ХХ ст. Свідченням цього є те, що в радянській енциклопедії видання 1960 р. названий термін ще відсутній, а в наступному виданні вже з'являється поняття «компетенція». До змісту енциклопедичного словника видання 1983 р. увійшли обидва поняття – «компетенція» та «компетентність», які розглядаються як синоніми. У 1985 р. у словнику іншомовних слів визначення пропонованих понять диференційовано, відтак «компетентний» характеризує досвідчену особу в певній галузі чи проблемі, а «компетенція» тлумачиться як сукупність повноважень органу чи особи, встановлені нормативно-правовими актами.

У словниково-довідниковій літературі знаходимо семантичні розбіжності в тлумаченні слова «компетентність». В Академічному тлумачному словнику (1970-1980) вищезначене поняття розглядається за багатозначністю терміну «компетентний» (рис.1.1.9) [246].

За визначеннями у великому тлумачному словнику сучасної української мови: компетенція – добра обізнаність із чимось; коло повноважень певної особи чи організації, а компетентний той, хто має достатній рівень знань в якійсь галузі; кваліфікований, ґрунтується на знанні, з чим-небудь гарно обізнаний, тямущий [37, с.445].

Переклад слова «competere» у латино-російському словнику тлумачиться як можливість відповідати, бути здатним, водночас поняття «competentia» – відповідність, узгодженість (І. Дворецький, 1976). Словник іншомовних слів латинське значення поняття компетентність трактує як обізнаність, поінформованість, авторитетність, а словом компетенція означає коло повноважень певної особи чи організації; комплекс питань, з яких ці суб'єкти мають певні знання, досвід, повноваження (С. Морозов, 2000).

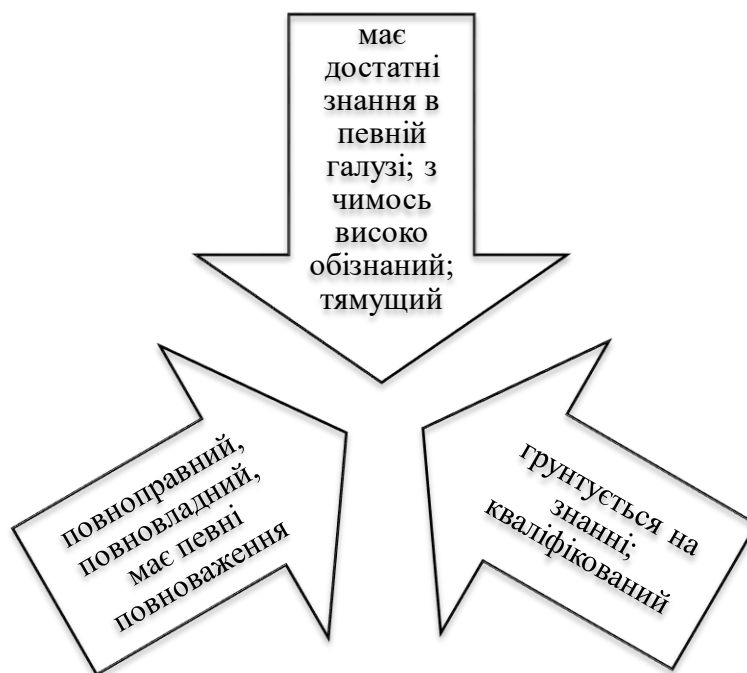


Рис. 1.1.9. Визначення поняття «компетентність»

У перекладі з англійської мови слово «competence» означає вміння, здатність, а компетенція – компетентність, здатність (П. Фелла, 2001). У словнику Лонгман термін «competence» трактується поряд із «competency» як можливість робити щось відповідним чином. Виокремлено професійну, лінгвістичну, технічну тощо «competence». Термін «competency» визначено як формальну навичку, необхідну для виконання певної роботи [388, с.291].

Однак у наукових джерелах відсутнє уніфіковане тлумачення термінів «компетентність» і «компетенція». Вони можуть вживатися як синоніми (Дж. Равен), так і чітко розмежовуватися (В. Краєвський, А. Хуторський). За припущенням Н. Нагорної, означена невідповідність стала наслідком недостовірного перекладу рекомендацій Ради Європи, відтак англійське слово «competency» помилково сприйняли за співзвучне йому компетенція. Як зауважує вчена, причиною цього стала відповідність одному англійському слову competency(e) двох українських еквівалентів – компетенція і компетентність (Н. Нагорна, 2007) [141].

Аналізуючи етимологію понять «компетентність» і «компетенція», М. Головань зауважує, що в англійських джерелах послуговуються поняттями зі спільним значенням «competency» та «competence». Водночас аналіз тлумачного словника англійської мови дозволяє стверджувати, що «competency» походить від латинського *competentia*, а це означає, що його правильний переклад – «компетенція» [53, с.225]. Активно підтримуючи думку про неточність перекладу цих понять з іноземної мови, Н. Бібік зауважує, що «...запозичення термінології із зарубіжних видань через неточність перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які не є новими ні для української термінологічної традиції, ні для педагогічної дійсності» [25].

Розкриваючи методологічну сутність компетентнісного підходу, доцільно висвітлити історію становлення в сучасній науці понять «компетентність» і «компетенція». У 60-х рр. ХХ ст. у США та країнах Західної Європи вперше застосували визначення «компетентнісна освіта» для характеристики певного освітнього результату. Цьому спонукало вивчення педагогічного досвіду прогресивних учителів. Поняття «компетентнісний підхід», запропоноване американськими вченими, в 70-х рр. ХХ ст. було введено до професійних освітніх програм США, а у 80-х роках – до професійних підготовчих програм Великобританії та Німеччини (Дж. Бовден, 2001) [141]. Отож, відбулося суттєве розширення функціональних можливостей здобувачів освіти. Витіснивши поняття «кваліфікація», компетентність означила синтез системи знань і вміння та таких професійно значущих особистісних якостей, як ініціативність, здатність до співробітництва, вміння об'єктивно оцінювати ситуацію, логічно мислити, добувати, добирати й аналізувати інформацію.

У становленні СВЕ-підходу в освіті (СВЕ – *competence-based education* – освіта, заснована на компетенціях) І. Зимньою визначено три основні етапи [91]. Перший із них, хронологічними межами якого є 1960-1970 роки, характеризується розробкою та поширенням наукового апарату

компетентнісного підходу. У цей період виникають передумови для диференціації понять «компетенція» та «компетентність». Компетентність розглядається як особистісна категорія, а компетенції стають одиницями навчальної програми, які включено до неї. Терміни «компетенція», «компетентність», «компетентний» хоча й набувають широкого використання в науковій літературі, проте їх визначення не набуває розмежування [279].

Для другого етапу (1970-1990 р.р.) характерним стає використання понять компетенція/компетентність у теорії та практиці формування комунікативної компетентності, а також управлінського професіоналізму. У цей період розроблено та обґрунтовано зміст поняття «соціальні компетенції» та «соціальні компетентності». Виділено низку компонентів комунікативної компетенції: лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, стратегічний та соціокультурний. Передусім компетентності вважаються кінцевим результатом освітнього процесу, в якому відповідно до кожного виду діяльності виокремлюються різні її види [155]. Впродовж 1970-1990 років сформували загально визнані педагогічною спільнотою класифікації компетенцій. У дослідженнях учених А. Деркач, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. М'ясищев, А. Палферова, Л. Петровська та інші послуговуються поняття «компетентність» і «компетенція» як для опису прикінцевого результату навчання, так і для характеристики якостей особистості, властивих їй чи набутих в процесі навчання.

Третій етап (1991-1996 рр.) відзначається ґрунтовними дослідженнями компетентності як наукової категорії. У науковий обіг вітчизняної педагогіки вводиться поняття «професійна компетентність». У ній визначено наявність чотирьох структурних компонентів: спеціальну, соціальну; особистісну та індивідуальну компетентність. Виділяється домінанта компетентнісної освіти – формування знань, умінь і цінностей особистості [20]. Результатом соціального замовлення на початку 90-х рр. ХХ ст. стало введення поняття

«професійна компетентність», що набуло широкого розповсюдження в педагогічній науці і стало предметом окремих досліджень.

Сучасні українські дослідники виокремлюють четвертий етап розвитку компетентнісного підходу, починаючи з 1996 р. і до сучасного періоду. В цей час аргументуються концептуальні засади підходу, визначається перелік ключових компетентностей, які відображаються в нормативних документах. Для означеного етапу властиве осмислення компетентності як системи професійних властивостей; складної системи особистісних якостей; здатності до ефективного вирішення професійних завдань; професійного саморозвитку і самоосвіти тощо [279]. У 1996 р. Радою Європи визначено концептуальні засади компетентнісного підходу та перелік ключових компетентностей. На думку експертів Ради Європи, компетентності як комплекс ставлень, цінностей, знань та навичок вказують на здатність особистості сприймати та ефективно реагувати на індивідуальні й соціальні потреби [186; 300].

В теорії і практиці педагогічної науки поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого освітнього результату. Водночас відбулася трансформація значення поняття «компетенція», оскільки ним означається навчальна мета – формування «знаю, як» на зміну традиційному орієнтирові вітчизняній педагогіки – «знаю, що» [20, с.12].

Зміст компетентнісного підходу в освіті зарубіжними вченими пов'язано із формуванням готовності особистості, її особистісними ресурсами, вміннями та здібностями для виконання завдань на високому рівні. Результати наукового пошуку засвідчують, що аргументація сутності компетентності є недостатньо чіткою, оскільки вона обмежується здатністю особистості задовільняти особисті та соціальні потреби, а також має у своєму складі знання, вміння, навички; поєднання вмінь, цінностей та ставлень.

У дослідженнях українських учених наявні визначення основоположних засад компетентнісного підходу, який, ставши вагомим чинником реформування освіти, сприяє подоланню розривів між когнітивним, діяльнісним та особистісним складовими професійного

розвитку особистості. Фундаментальне узагальнення формулювань ключових категорій компетентнісного підходу належить ученій О. Пометун. Авторка вирізняє переваги компетентнісного підходу, зауважуючи, що компетентний фахівець може оперувати технологіями і знаннями, необхідними для вирішення суспільних потреб. Водночас учена вважає, що важлива не тільки здатність застосовувати власні знання, а й вміння задовільняють вимоги ринку праці. До переліку таких умінь віднесено: орієнтування в інформаційних потоках, активізація діяльності, вміння приймати ефективні рішення, здобувати освіту впродовж життя [206].

Враховуючи концептуальні засади компетентнісного підходу у формулюванні вимог до випускника ЗВО, широкого застосування набуло поняття «професійна компетентність». Сутністю означеного визначення, за К. Шапошніковим, є «готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності» [20, с.10]. Згідно з науковою аргументацією вчених професійна компетентність характеризується комплексом знань, умінь і досвіду особистості, а також її професійно важливих якостей. Саме це дозволяє фахівцю планувати й ефективно реалізовувати завдання професійної діяльності. Водночас, як стверджує Е. Зеєр, першочергове значення для компетентності має не лише наявність у фахівця потужного обсягу знань і досвіду, а й вміння їх актуалізувати на практиці, застосувавши в своїй професійній діяльності.

У дослідженнях російських учених В. Болотова, І. Зимньої, В. Серікова, А. Хуторського та ін. з'ясовано змістовий аспект компетентності – її компоненти (рис.1.1.10).

У працях М. Холодної компетентність проаналізовано як різновид організації предметно-специфічних знань, завдяки яким фахівець може ефективно вирішувати проблеми в професійній діяльності.

Як стверджує вчена, знання мають відповідати конкретним вимогам, серед яких різноманітність, оперативність, доступність, структурованість тощо. Дослідниця слушно наголошує на необхідності розвивати у майбутніх

фахівців здатність застосовувати професійні знання у змінених умовах; уміння опановувати декларативними, процедурними та конструктивними знаннями, а також володіти рефлексією, тобто усвідомленням рівня й глибини своїх знань [291, с.207].

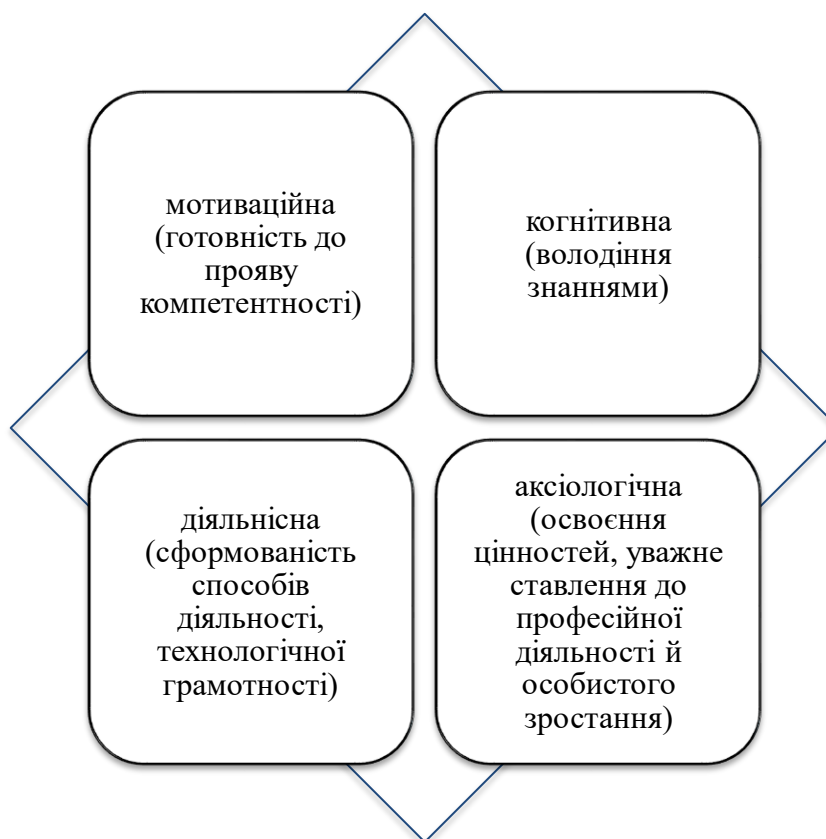


Рис. 1.1.10. Компоненти компетентності фахівця

Поняття «компетентність», «професіоналізм», «професійна діяльність», «професіограма», їх структурні компоненти, класифікації та чинники їх формування стали предметом досліджень учених Н. Бібік, І. Єрмакова, Л. Ващенко, О. Савченко, О. Таїзової, А. Хуторського, М. Арстронга, М. Спенсера та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях категорія «професійна компетентність» (від лат. profession – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити) розглядається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральність фахівця» [73, с.722].

Професійна компетентність як інтегральна характеристика фахових та індивідуальних якостей особистості, яка відображає «не лише рівень знань, умінь і навичок, професійного досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості» трактується українськими авторами В. Жигір та О. Чернегою. Серед компонентів професійної компетентності вченими визначено спеціальну, соціальну, психологічну, комунікативну та валеологічну [79].

Водночас слід зауважити, що проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів не стала предметом окремих наукових досліджень американських науковців, однак зарубіжні дослідники зосередили увагу на характеристиці критеріїв, показників та тестуванні її рівня. Як наслідок, визначення сутності категорії «професійна компетентність учителя» ще недостатньо досліджена в американській теорії та практиці освіти. У педагогічній науці США не існує уніфікованого його формулювання, що засвідчує наявність ряду суміжних понять: «teaching success» (педагогічний успіх), «successful teacher» (успішний учитель), «teaching efficiency» (педагогічна спроможність), «teacher performance» (педагогічна діяльність), «teacher competency» (педагогічна компетентність).

Розбіжності в науковому обґрунтуванні поняття «професійна компетентність вчителя» простежуються також у наукових працях західноєвропейських дослідників Х. Біманс (H. Biemans), К. Вебера (K. Weber), Т. Гіланда (T. Hyland), Д. Мак Кліленда (D. McClelland), М. Малдера (M. Mulder), О. Огієнко, А. Роляк, А. Хорнбі (A. Hornby), Т. Хоффманна (T. Hoffmann) та ін. Вчені спрямували увагу на дослідження сутностей змісту формування професійної компетентності майбутніх учителів. Водночас на відміну від американських учених європейські дослідники зосередилися на обґрунтуванні нових ролей педагога в сучасному освітньому просторі [242].

У педагогічних дослідженнях українських учених відображено аналогічні американським і західноєвропейським підходам тенденції до

трактування професійної компетентності вчителя. Структура професійної компетентності педагога та шляхи її формування розкриваються в працях таких учених, як І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Глузман, І. Зязюн, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Раков, О. Савченко, С. Скворцова, Г. Тарасенко, Л. Таращенко, С. Трубачева та ін.

Для обґрунтування сутності професійної компетентності педагога важливого значення набувають теоретичні узагальнення Т. Браже і В. Радул. Автори розкривають означене поняття в контексті аналізу різних видів професійної діяльності в системі «людина-людина». Зважаючи на те, що педагогічна професія є класичним прикладом цього напрямку людської праці, то для визначення поняття професійної компетентності педагога актуальним є міркування учених. Вчені наголошують, що професійна компетентність визначається «не тільки базовими знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу» [138]. На думку дослідників, професійна компетентність учителя інтегрує в собі комплекс складових: психологічну, методичну, когнітивну, інформаційну, комунікативну, дослідницьку тощо.

Важливо зауважити, що в сучасній теорії і практиці професійної освіти компетентності диференціюють на базові (провідні, ключові, універсальні) та спеціальні (специфічні, предметно-професійні). Окрім професійних знань, обізнаності в способах вирішення професійних завдань, що є складовими спеціальних компетентностей, необхідними в фаховій діяльності стають універсальні компетентності, які представлено особистісними якостями, здатністю дотримуватися загальнолюдських моральних норм поведінки. Класичним прикладом універсальних компетентностей є ініціативність, організаторські здібності, уміння налагоджувати міжособистісну комунікацію, готовність об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності та командної професійної роботи.

У науковому аналізі професійних компетентностей сучасними вченими виокремлено ключові (універсальні), сформовані на основі знань, умінь і здібностей, які використовуються в усіх видах професійної діяльності, та фахові (спеціальні), важливі для вирішення професійних завдань у певній сфері діяльності. Класифікація ключових компетенцій І. Зимньої опирається на концептуальні положення психологічної науки про те, що людині притаманні ролі суб'єкта спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв); людина здатна проявляти себе в ставленні до інших чи суспільства загалом (В. М'ясищев); компетентність людини стає вектором акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); професіоналізм особистості містить компетентності (А. Маркова). З урахуванням означених положень І. Зимня виокремила три основні групи вирішальних компетенцій. До першої зарахувала ті, які належать саме фахівцю як особистості, як суб'єкту життєдіяльності. Другу групу становлять компетенції, які враховують міжособистісну взаємодію. У третій групі компетенцій знаходяться ті, що відображають різні види і форми діяльності людини. Означена класифікація дозволила вченій узагальнити наявні назви і характеристики ключових компетенцій/компетентностей і визначити їх основні три напрями: суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність.

Результатом досліджень І. Зимньої стало виокремлення характерними ознаками актуальних компетентностей (рис.1.1.11) [91].

У кінцевому підсумку проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи для забезпечення освітньої інтеграції дітей з ООП дозволяє визначити її як інтегроване утворення, структурними компонентами якого є світоглядна позиція педагога, його теоретична обізнаність та практичні уміння в організації інклюзивного освітнього середовища, особистісні професійно-значущі якості.

Зміст компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів нівелюється сучасними процесами модернізації освіти дітей з порушеннями розвитку.

Відтоді результатом упровадження інклюзивної освіти стало оновлення вимог до фахової готовності майбутніх учителів початкової школи [160], оскільки компетентнісний підхід орієнтує їх на пошук ефективних шляхів організації інклюзивної освіти.

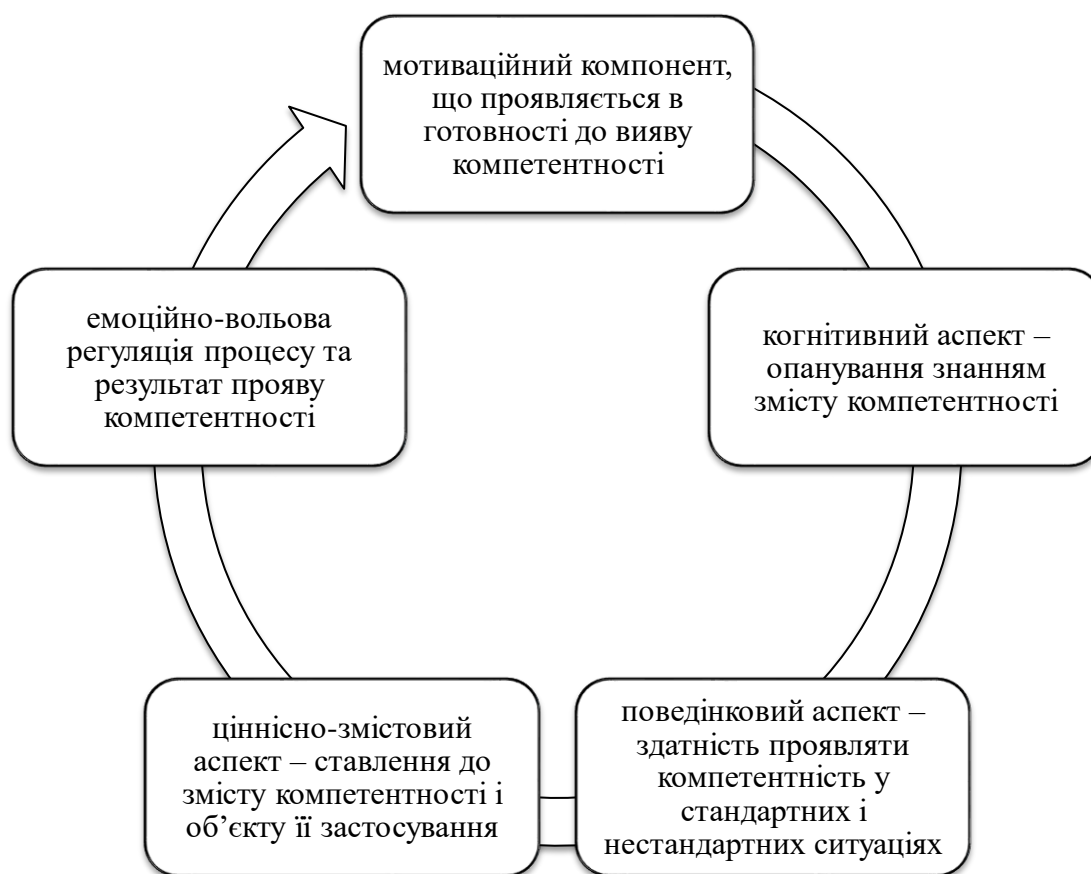


Рис. 1.1.11. Ознаками актуальних компетентностей за І. Зимньою

Професійна компетентність учителя в умовах інклюзивного освітнього середовища визначається як оцінювальна категорія і характеризує його як суб'єкта діяльності, здатного орієнтуватися у різній складності соціокультурних ситуаціях, прогнозувати, планувати й виконувати дії задля успішного досягнення професійних завдань, адаптувати фахові знання та уміння відповідно до освітніх можливостей дітей із ООП.

Застосування компетентнісного підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі здійснюється насамперед у напрямі формування умінь орієнтуватися в різних педагогічних ситуаціях професійної діяльності, ефективно вирішувати освітні завдання, які виникають під час педагогічної взаємодії з різними категоріями учнів інклюзивного класу [228]. За результатами досліджень В. Гладкої з'ясовано необхідні компетентності вчителя початкової школи для роботи в інклюзивному освітньому середовищі (рис.1.1.12) [48].

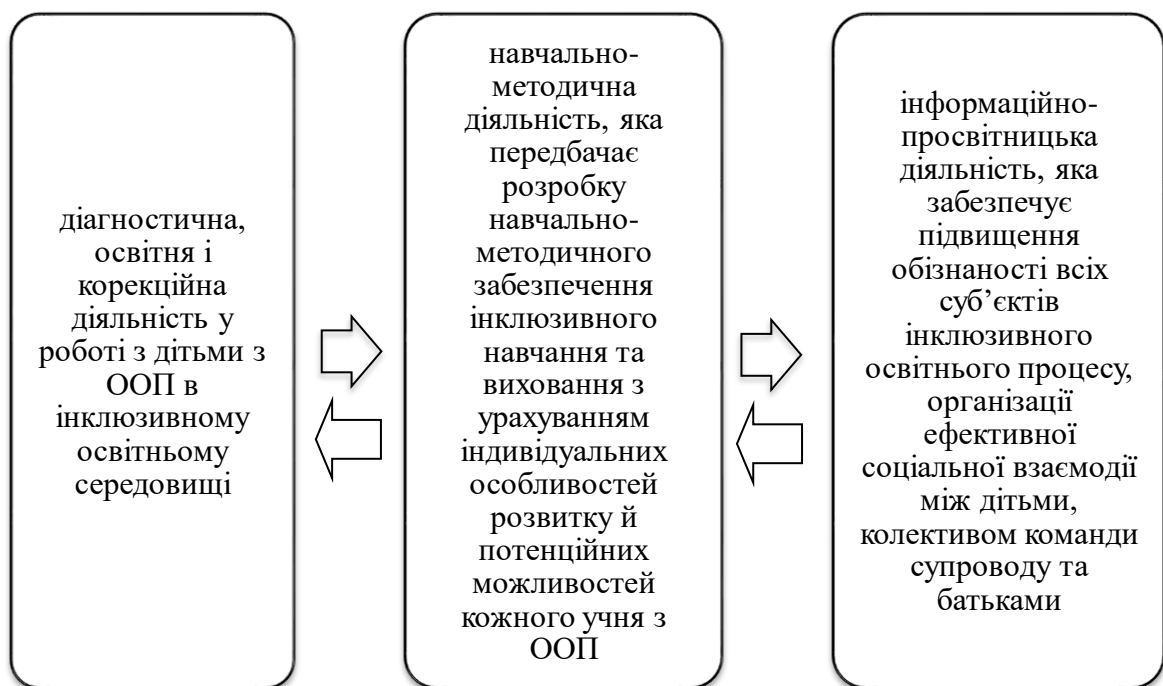


Рис. 1.1.12. Компетентності вчителя початкової школи для реалізації завдань інклюзивного навчання

Важливими для досліджуваної нами проблеми є узагальнення О. Мартинчук, в яких відзначено структурні елементи професійної компетентності фахівців у галузі забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями розвитку.

На думку дослідниці, означена компетентність може бути спроектована як трьохсхідцева піраміда, підґрунтям якої є професійні знання. На їх основі

формується вміння і навички організації та впровадження інклюзивного навчання. Вершиною цієї уявної піраміди стає індивідуалізація й інтерпретація знань особистістю з опертям на розвиток професійних здібностей у визначеному напрямку професійної діяльності [160].

Важливою умовою становлення професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища вважається формування світогляду педагога з урахуванням сучасних тенденцій розвитку гуманістичної парадигми освіти [322]. Безперервний та поступальний розвиток усіх трьох складових на основі оптимістичних світоглядних поглядів педагога, як і отримання ним професійного досвіду, визначає компетентність фахівця в сфері забезпечення ефективності функціонування інклюзивного навчання в сучасній початковій школі [322].

У дослідженні змісту і напрямів формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки І. Хафізулліною визначеної описано компоненти її сформованості: мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний. Мотиваційний передбачає рівень сформованості системи мотивів з урахуванням мети і завдань інклюзивного навчання. Когнітивний представлено наявністю комплексу знань, необхідних для ефективного вирішення завдань інклюзивного навчання, а також досвіду пізнавальної діяльності. Операційний компонент сформованості інклюзивної компетентності включає опанування способами та отримання досвіду вирішення конкретних професійних завдань в організації інклюзивного освітнього середовища. Рефлексивний насамперед вказує на наявність у педагога здатності до рефлексії пізнавальної, квазіпрофесійної (імітаційна, рольова гра), а також професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [289].

І. Хафізулліною виділено педагогічні умови успішного формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів. Серед них: «застосування технології контекстного навчання, яка дозволяє сформувати цілісну

структуру професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до організації інклюзивного навчання; включення в зміст навчання майбутніх педагогів спецкурсу «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»; забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів» [289].

Метою компетентнісного підходу, на думку О. Савченко, є компетентнісно зорієнтована освіта, яку спрямовано на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [229]. Формування професійної компетентності стає метою фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Рівень її сформованості визначається здатністю майбутніх фахівців усвідомити суспільно важливе значення інклюзивної освіти і стати дієвим суб'єктом її практичного впровадження. Вагомості в означеному процесі набувають знання про особливості актуального та перспективного розвитку дітей з ООП та усвідомлення їх запитів і можливостей у навчальній діяльності [329].

Вікові можливості молодших школярів, а саме здатність наслідувати соціальну поведінку наставників, їх стиль спілкування, соціальної взаємодії надає вчителю початкової школи статусу своєрідного еталону, експерта та порадирика, носія й взірця ставлення до дітей із особливостями розвитку. Відтак професійна готовність до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі стає важливою складовою професійної компетентності педагогів початкової ланки освіти, має пріоритетне значення для професійно-педагогічної підготовки фахівців в галузі інклюзивної освіти.

Оптимізації формування компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям у галузі освіти для забезпечення ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища, забезпечує студентоцентризований підхід до організації освітнього процесу в ЗВО. У студентоцентризованому підході (student-centered approach) здобувач вищої освіти розглядається як суб'єкт з особистісними інтересами, потребами і досвідом, спроможний виконувати функцію самостійного, дієвого та відповідального учасника освітнього процесу. На противагу цьому підходу стає парадигма здобувача винятково як об'єкта навчання, не здатного на автономність. Водночас студентоцентризований підхід, забезпечуючи взаємоповагу між здобувачем і викладачем, пропонує дисципліни на вибір, участь здобувачів у підвищенні якості освіти та акредитації освітніх програм, функціонування процедури відповіді на їхні запити тощо. У контексті означеного підвищується значення викладача як фасилітатора, оскільки він не лише читає лекції та проводить семінари чи практичні, а й є організатором інтерактивного спілкування, створює атмосферу взаєморозуміння та довіри, сприяючи особистісному розвитку здобувачів [51].

В основу студентоцентризованого навчання покладено ідею максимального підвищення іміджу здобувачів вищої освіти для працедавців завдяки вмотивованості майбутніх фахівців. Важливим чинником внутрішньої мотивації майбутніх учителів щодо вдосконалення фахової готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи в умовах ЗВО розглядаємо формування гуманістичного світогляду та становлення професійної ідентифікації, враховуючи вимоги студентоцентризованого підходу. Для студентоцентризованого підходу характерне навчання, зорієнтоване на вихід (output-oriented study), яке передбачає конкретизацію знань, умінь та здатностей випускника ЗВО. Результати навчання належать до певного модуля навчальної дисципліни і періоду навчання відповідно освітньої програми першого, другого чи третього рівнів.

Сутність студентоцентрованого підходу розглядається дослідниками в контексті філософії людиноцентризму. За таких умов особливої ваги набирає сучасна філософія освітньої діяльності – новітнє сприймання, усвідомлення та нова шкала домінуючих у сучасному європейському університеті цінностей. У філософії людиноцентризму розвинулись основоположні ідеї таких західноєвропейських представників концепції персоналізму як П. Баум, Р. Флюєллінг, Х. Керр, В. Вітерн, З. Брайтмен та ін. Вчені наполягають на визнанні вищим змістом прогресу сучасного суспільства саме людину, її індивідуальність, права і свободи, а відповідно й суверенність особи в різних видах життєдіяльності, серед яких і навчання [7]. З урахуванням вищезначеного перед закладами вищої освіти постало завдання створення такого навчального середовища, яке відповідає сучасним умовам сталого розвитку.

Студентоцентрований підхід є основоположним принципом реформування вищої освіти в Україні з урахуванням вимог Болонського процесу. Відтак ініціюється заміна пріоритетності викладача, а відповідно передачі знань – на провідну роль здобувача і його активну навчальну діяльність. Центральною особою освітнього процесу постає здобувач, який замість пасивного сприймання професійних знань стає його діяльним учасником, здатним активно вирішувати навчальні завдання. Здобувач вищої освіти як повноправний суб'єктом освітнього процесу бере на себе вагому частку відповідальності за результати навчання.

За періоду провадження студентоцентрованого підходу в науковому обігу, з теорії та практики Вищої освіти набули поширення поняття «студентоцентрована освіта» чи «студентоцентроване навчання». Визначено і ключові положення студентоцентрованого навчання (student-centered education) (рис.1.1.13) [357].

Особливість студентоцентрованого навчання зумовлює центральне, пріоритетне місце особистості майбутнього фахівця в освітньому процесі,

спрямованість ЗВО на задоволення його потреб, створення умов для вивчення саме того, що йому необхідно, шляхом, який підходить саме йому.

Витоками теорії студентоцентрованого навчання є ідеї гуманістичної психолого-педагогічної науки ХХ ст., сформульовані у працях Д. Д'юї, К. Роджерса, А. Маслоу, Ж. Піаже, М. Ноулза та ін. Концепція студентоцентрованого навчання сформувалася в західній освіті як результат досліджень Хейворда (Hayward) та Д'юї (Dewey).

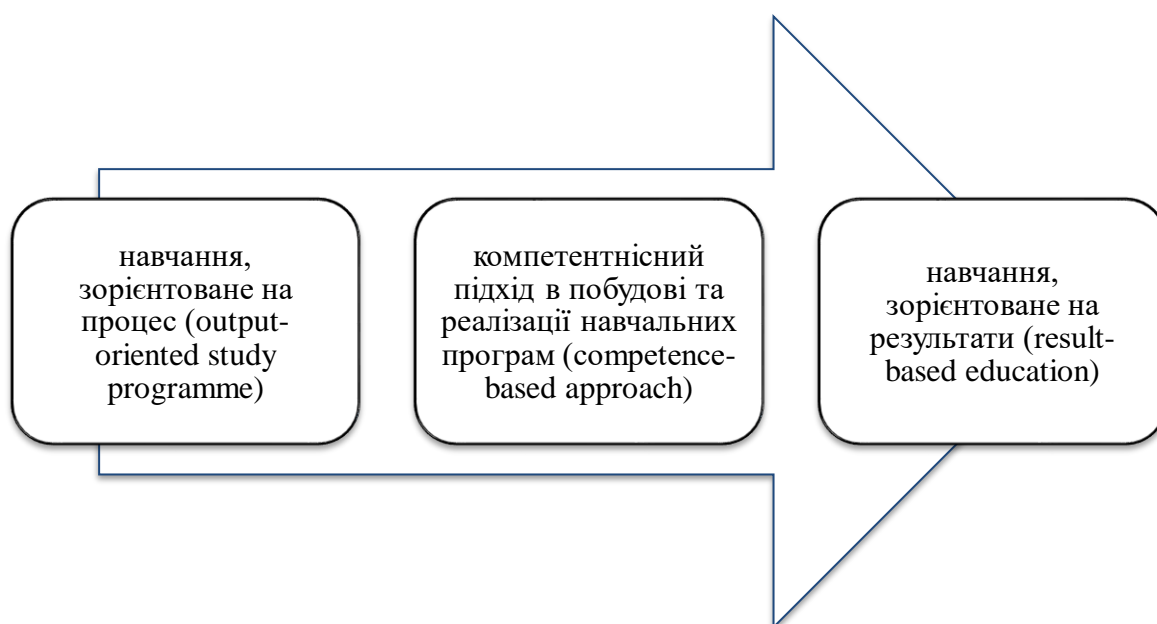


Рис. 1.1.13. Ключові положення студентоцентрованого навчання (student-centered education)

Американський психолог і один із засновників гуманістичної психології Карл Роджерс (Carl Rogers) вперше запровадив студентоцентрований підхід у вищій освіті. Численні наукові дослідження західноєвропейських учених стверджують ефективність означеного підходу в освітній практиці, що у порівнянні з традиційними підходами його застосування дає ефективніший освітній результат. Упровадження цього інноваційного підходу удосконалює у здобувачів рівень умінь та розуміння, пізнавальної активності та задіяності в освітньому процесі, відтак підвищується їх самомотивація та самооцінка. За такого підходу здобувачі

відчувають більше поваги до власної особистості у такий спосіб стають впевненішими в навчальній діяльності [10].

В. Бахрушин, аналізуючи європейські нормативно-правові документи, які регулюють практичне впровадження в університетську освіту студентоцентрованого підходу, зауважує, що в Льовенському комюніке (Leuven Communiqué, 2009) аргументується важливість студентоцентрованого навчання й мобільності для розвитку в здобувачів важливих на ринку праці компетентностей. Водночас актуальних для їх становлення як відповідальних та суспільно активних громадян. У Бухарестському комюніке (Bucharest Communiqué, 2012) наголошується на можливостях студентоцентрованого навчання для забезпечення ефективності вищої освіти. У документі йдеться про інноваційність методів викладання, що досягається шляхом активного залучення здобувачів до власного навчання.

У стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines, 2015) (ESG-2015) задекларовано, що заклади освіти мають обов'язково враховувати потреби та очікування здобувачів. У нормативному акті наголошується, що важливою умовою забезпечення якості освіти є заохочення здобувачів до активної участі в розвитку освітнього процесу. Означений підхід також визначає критерії оцінювання. Якість ЄПВО забезпечується тим, що заклади вищої освіти надають здобувачам підтримку та оптимально доступні навчальні завдання. Водночас заклади вищої освіти гарантують відповідність освітніх програм потребам здобувачів, а відтак логічним є включення представників студентства до процедури зовнішнього забезпечення якості освіти [13].

Враховуючи вимоги студентоцентрованого підходу, в Порядку денному Європейського Союзу для вищої освіти (COM(2017) 247 final, 2017) визначено, що потреби студентів мають забезпечуватися освітніми програмами та навчальними планами. Передусім це стосується збільшення

можливостей для вибору освітніх програм, водночас і дворічних та спрямованих на професійний розвиток. Також аргументується необхідність у визначенні нових способів структурування освітніх траєкторій та викладання завдяки використанню інноваційних технологій. У документі наголошується на доцільності залучення здобувачів освітнього рівня до освітніх програм, спрямованих на підготовку до тих сфер професійної діяльності, в яких існує чи прогнозується потреба у фахівцях. За такого підходу незалежно від спеціальності у здобувачів вищої освіти мають сформуватись загальні навички та ключові компетентності, які забезпечуватимуть їх майбутню успішність у професійній діяльності.

У Порядку денному Європейського Союзу для вищої освіти задекларовано, що провідним завданням освіти є створення для здобувачів умов для опанування навичками та досвіду шляхом навчальної діяльності, що передбачає практичні вміння. Також заклади вищої освіти зобов'язуються організовувати навчальну діяльність в умовах дуальної освіти, а при можливості пропонувати здобувачам міжнародну мобільність. Ефективним засобом надання допомоги здобувачам вищої освіти в опануванні практичними навичками вважається організована волонтерська та громадська діяльність, за яку в означеному нормативному документі рекомендується надавати здобувачам кредити ЄКТС [13].

Ідеологія студентоцентрованого підходу знайшла відображення й у Паризькому комюніке (Paris Communiqué, 2018) Європейського простору вищої освіти. У ньому зосереджено увагу на залученні здобувачів до управлінської діяльності, що є основою Європейського простору вищої освіти. Акцентується, що досягнення мети Європейського простору вищої освіти стає можливим за умови розвитку та впровадження студентоцентрованого навчання в контексті навчання впродовж усього життя. Також ЗВО мають створювати умови для студентської дослідницької роботи чи ж діяльності, яку пов'язано з дослідженнями та інноваціями на

всіх рівнях вищої освіти з метою формування в них критичного й творчого світогляду.

Результати аналізу нормативно-правових документів ЄПВО дозволяють зауважити, що студентоцентризований підхід розглядається не як самоціль, пільги чи поступки студентам, а важливий чинник формування майбутніх фахівців для ефективних громад, професійних спільнот, держав тощо [13].

На сучасному етапі Україна на державному рівні суттєво відстає від західноєвропейських країн у законодавчому забезпеченні практичного впровадження студентоцентризованого підходу. Така ситуація зумовлюється історичними чинниками та особливостями пострадянського перехідного періоду, передусім, недостатнім рівнем усвідомлення менеджерами від освіти його значення для розвитку конкретних університетів і вищої освіти України загалом. Проте важливо зауважити, що приєднання вищої освіти України до Болонського процесу та її входження, включення в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) започаткувало впровадження в освітній процес ЗВО студентоцентризованого підходу. На нашу думку, врахування концептуальних засад означеного підходу має вагоме значення в забезпеченні формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до виконання професійних обов'язків у інклюзивному освітньому середовищі. Так, опора на активну пізнавальну діяльність здобувачів зумовлює їх спрямованість на якнайкраще пізнання, збагачення, вдосконалення та розвиток комунікативної компетентності, необхідної для ефективної взаємодії з усіма суб'єктами інклюзивного освітнього простору [13].

Знаковим етапом у запровадженні студентоцентризованого навчання стало ухвалення у 2014 р. нового Закону України «Про вищу освіту» (Закон, 2014). Він суттєво розширив право здобувачів першого (бакалаврського) рівня на вибір навчальних дисциплін, збільшивши їх відсоток із 10 до 25. У ст. 17, 19, 21 Закону зафіксовано право здобувачів вищої освіти на представництво не лише в органах управління ЗВО, а й в органі,

уповноваженому на реалізацію державної політики у відповідній сфері, та його галузевих експертних радах – Національному агентстві із забезпечення якості вищої освіти [13].

У Законі України «Про вищу освіту» (п. 26.1.6) знайшли відображення правові аспекти студентоцентрованого підходу, оскільки важливим завданням ЗВО визначено «створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів». Відтак з урахуванням норм Закону права студентів та інших осіб, що навчаються, суттєво розширилися. Вони отримали право на навчання одночасно за кількома освітніми програмами, а також у декількох ЗВО. Також отримали право на участь у складанні індивідуального навчального плану. У Законі посилено норми щодо забезпечення права здобувачів на академічну мобільність; передбачено можливість створення для них спільних освітніх програм декількома закладами. Поняття «нормативний термін навчання» у Законі скасовується. Відтак створюються умови для гнучкішого вирішення формування навчального навантаження здобувачів з урахуванням їх особистих можливостей і потреб [13].

Важливим якісним показником студентоцентрованого підходу правомірно вважаємо розширення автономії здобувача з підвищеною відповідальністю за свої дії, що передбачає усунення помилок у мовленні, невинуватених запозичень, невдалих неологізмів, чужорідних елементів, вульгаризмів тощо. Рефлексивний підхід до процесів навчання й викладання сприяє розвитку в майбутніх фахівців комунікативної правильності вимови, їх здатності формулювати думку лаконічно, чітко, однозначно.

Українськими дослідниками доведено, що студентоцентризм відповідає вимогам та запитам сучасного суспільства, яке потребує компетентних, творчих, ініціативних фахівців-особистостей. Характерною рисою студентоцентризму, як важливої ідеї людиноцентризму, стає спрямованість на реалізацію педагогічного підходу, відповідно до якого цілісність внутрішнього світу людини забезпечує взаємозв'язок особистості й

суспільства. Як зауважують Н. Сосницька та С. Глікман, студентоцентризм оновлює суб'єкти в освітньому процесі й скеровує професійне становлення здобувача вищої освіти враховуючи його індивідуальні потреби і запити. Студентоцентрований підхід забезпечує умови проектування освітнього середовища, максимально сприятливого для саморозвитку, самоорганізації та самореалізації особистості задля вирішення завдань у майбутній професійній діяльності [249].

Організацію студентоцентрованого навчання в ЗВО спрямовано на вдосконалення методичного, організаційного і технологічного забезпечення освіти. Попри те, що студентоцентрована освіта ініціює формування в процесі навчання відповідних компетентностей, це жодним чином не протирічить фундаментальності та універсальності вищої освіти. Результати сучасних досліджень доводять, що студентоцентроване навчання забезпечує суттєве розширення прав і можливостей здобувачів освітнього рівня. Все це досягається шляхом розробки інноваційних підходів до викладання й навчання, створення навчальних програм, в яких відображено в практичних аспектах реалізацію компетентнісного підходу [249].

Вдосконалення викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін з урахуванням принципів студентоцентрованого підходу сприяє визнанню результатів попереднього навчання й набутих знань в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Означене заохочує до підвищення професійної компетентності, встановлюючи взаємозв'язок між освітніми програмами й професійними вимогами до педагогічної діяльності вчителів у інклюзивному освітньому середовищі. Як наслідок, підвищення внутрішньої мотивації до формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті впровадження студентоцентрованого підходу стає суттєвою педагогічною умовою забезпечення ефективності означеного процесу. Оскільки студентоцентрований підхід враховує статус здобувача як важливого активного учасника власного навчання суттєво зростає значення внутрішньої

мотивації до формування професійної компетентності. Внутрішня мотивація стає підґрунтям для реалізації змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Студентоцентрований підхід детермінує усвідомлення здобувачами освітнього рівня значення інклюзивної освіти як основного знаряддя педагогічної діяльності та способу гуманізації суспільства з дотриманням права дітей з ООП на навчання в колективі ровесників за місцем свого проживання. Усвідомлена потреба здобувачів – майбутніх учителів початкової школи – в необхідності формування професійної компетентності для роботи з різними категоріями учнів, серед яких і учні з ООП, а також налагодження з ними ефективної взаємодії та усвідомлення її соціальної функції, стає основоположним чинником забезпечення ефективності їх освітньої діяльності в означеному напрямку.

Синергетика як інноваційний методологічний підхід у науково-педагогічному пізнанні та механізм оптимізації управління освітнім процесом відображає результати міждисциплінарного аналізу наукових ідей і методів. Модернізація теорії і практики педагогіки вищої школи в означеному контексті передбачає міждисциплінарний діалог, внаслідок якого проявляються особливості сучасних соціальних, когнітивних та комунікативних ситуацій, які науково аргументуються [43].

Термін «синергетика» (від давньогрец. *synergetikos* – співробітництво, спільна дія) введений до наукового обігу німецьким ученим Г. Хакеном, який акцентує увагу на погодженості, когерентності взаємодії різних елементів при формуванні цілісної структури на основі адитивного ефекта (ціле більше від суми частин) [286; 287].

Аналізуючи сутність синергетики, дослідники зосереджують увагу на узгодженості взаємодії частин при створенні певної цілісної структури. Щодо походження наукового тлумачення поняття «синергізм», то зауважимо, що в науковий обіг воно було включено спочатку в медичній галузі [43; 245].

Починаючи з другої половини ХХ ст., прослідковується формування пізнавальної моделі науки, яка одержала назву «синергетика». Синергетика (І. Стенгерс, Г. Хакен) розглядає загальні закономірності в досягненнях стійкості й розвитку упорядкованих тимчасових просторових структур в складних нерівноважних системах різної природи, «складність» та «відкритість» є ключовими характеристиками системи, «нерівноваженість» і «нелінійність» характеризують динамічність системи поряд з процесами когерентності, емерджентності, флуктуації і надмалого впливу [268]. Означені властивості синергетичних систем характерні освітньому процесу загалом та передбачені в конкретних педагогічних ситуаціях зокрема.

Оскільки синергетика є синтетичною наукою, застосування синергетичного підходу допомагає ефективно організувати особистісно зорієнтований підхід в освіті.

Властивості синергетичних систем притаманні вчителю і учневі, вчительському та учнівському колективам. Зокрема, особистість учителя включає досвід фахівця (кваліфікаційну характеристику), володіння інтелектуальними (пам'ять, увага, мислення, вольові якості тощо) та соціальними властивостями (гуманізм, соціальна зрілість і громадянська відповідальність, професійні ідеали, пізнавальні інтереси, ставлення до обраної професії). «Відкритість» особистості проявляється в процесі її обміну інформацією, знаннями та досвідом з зовнішнім середовищем, впливом на неї соціуму і зовнішніх умов, в рівності й складності її структури. «Нелінійність» особистості вчителя початкової школи можна визначити як прагнення і здатність до вибору найраціональнішої альтернативи професійної діяльності, варіативність шляхів її розвитку, відносну непередбачуваність, індивідуально-особистісний характер методичної діяльності, діалоговий характер навчальної діяльності. «Незрівноваженість» розвитку особистості вчителя проявляється в динамічності й нестійкості, які пов'язано з впливами зовнішнього середовища. Пошук учителем шляхів виходу з можливої

професійної кризи та складних педагогічних ситуацій передбачає самоорганізацію на новому вищому рівні [307].

Аналіз синергетичного підходу в освітній галузі відображено в працях В. Буданова [34], С. Женжери [77], О. Чалого [297], теоретичні основи синергетики О. Князевої [111], І. Пригожина [209], Г. Хакена [287], а також методологічні основи сучасної педагогіки С. Гончаренка [54], Л. Рижко [227].

Науковці в галузі «синергетики освіти» обґрунтували зміст поняття «синергетичний підхід в освіті» [268]: його засновано на законах і закономірностях синергетики (самоорганізації та саморозвитку педагогічних систем), він забезпечує процес гармонізації елементів педагогічних систем в структурне ціле, перебіг якого передбачає взаємне поєднання, узгодження, доповнення елементів; синтез означених взаємодій у процесах виховання і самовиховання, освіти та самоосвіти, навчання і самонавчання; відкритість завдань і змісту освіти [129].

Визначено й ключові аспектами синергетичного підходу (рис.1.1.14) [110; 219; 286; 346].

У дослідженні В. Лутай визначено, що синергетика не заперечує основні фундаментальні принципи й закономірності освіти. Педагогічні закони розглядаються синергетикою як еволюція розвитку освітніх процесів з урахуванням теорії складноорганізованих систем. Синергетичний підхід не заперечує принципи таких методологічних підходів як особисто-зорієнтований, компетентнісний, студентоцентрований та ін., а навпаки їх доповнює, забезпечуючи логічне продовження. Водночас він сприяє подоланню суперечностей між біологічною та соціальною теоріями розвитку особистості, її формування, що стали аксіомами людського буття [149].

С. Гончаренко зауважує, що «...у педагогічному процесі проявляються взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовим положенням про відкритий характер будь-якої з соціальних систем – сучасною теорією спільної дії. У залежності від ступеня своєї відкритості системи взаємодіють

між собою, причому у формі не лише боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, а й співробітництва» [54, с.76].

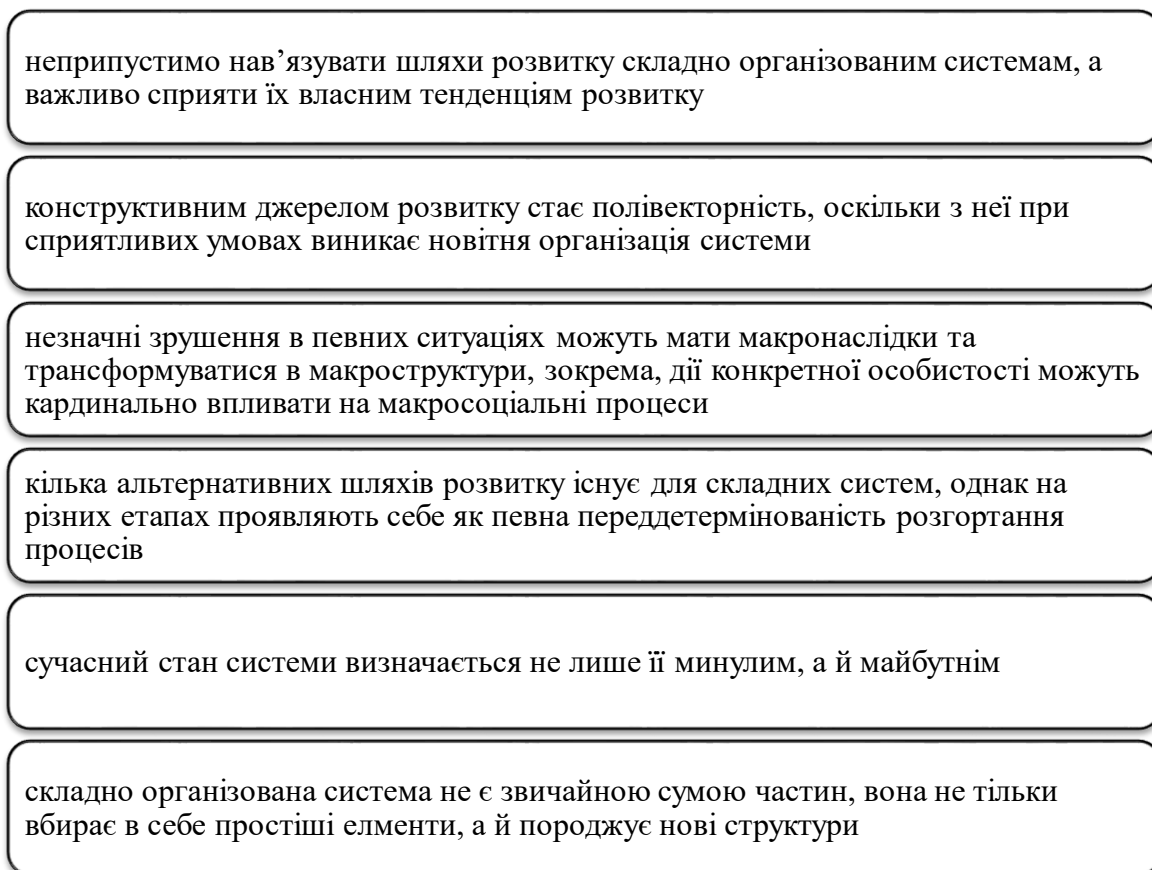


Рис. 1.1.14. Ключові аспектами синергетичного підходу в сучасній науці

На думку М. Овчинникової [194], зв'язок синергетичного та особистісно зорієнтованого підходів у педагогіці визначено тим, що вони забезпечують суб'єктність освітнього процесу. У їх взаємодії, прямого й зворотного зв'язку, створюються умови для самовизначення особистості, стимулюється особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу, зосереджуючи їх на індивідуальних, прихованих, потенційних можливостях [194].

У професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі синергетичний підхід відображено в опануванні техніками самоорганізації, саморозвитку та креативного мислення. Водночас, враховуючи збільшення розмаїття,

переоцінку цінностей, майбутній педагог може вибрати підходи до засвоєння знань і умінь, диференціювати потрібне і зайве для ефективного особистісного та професійного розвитку. Здобувачі одержують можливість відрефлексувати особливості майбутньої педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Отож майбутній фахівець самовизначається, одержує можливість вийти на якісно новий щабель власного професійного розвитку.

З урахування того, що педагогічна синергетика ґрунтується на законах та закономірностях самоорганізації і саморозвитку освітніх систем, водночас вона створює умови для осмислення проблем самовизначення і розвитку особистості, розглядаючи їх з погляду на відкритість, співтворчість і індивідуальну орієнтацію на саморозвиток [261].

Використання синергетичного підходу в формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання безпосередньо пов'язано з динамізмом освітнього процесу, навчальної діяльності та відсутності можливостей прогнозувати їх перебіг. За таких умов відбувається налагодження механізмів професійно-педагогічної підготовки, здатних мінімізувати елементи стихійності, невизначеності, непередбачуваності освітнього середовища.

Дослідники вважають, що традиційна організація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивних закладах освіти недостатньо ефективно забезпечує професійне самовизначення особистості, оскільки в сучасному суспільстві відбуваються суттєві зміни в ціннісних орієнтаціях. Як наслідок змінюються підходи до професійного моделювання особистості педагога, оскільки людина в інформаційному суспільстві є динамічною, такою, що систематично перебуває в ситуації самовизначення. За таких умов особистість вважається відкритою системою, здатною самоорганізовуватися, наділеною емерджентними властивостями (такі, які несподівано виникають). Для її соціально-психологічної та професійно-педагогічної підтримки важливі

знання та оптимальне застосування принципів синергетики задля ефективного використання можливостей самоорганізації особистості майбутніх учителів початкової школи [194].

Результати наукових досліджень О. Князева, І. Пригожина, Г. Хакена, С. Курдюмова встановлюють основоположні принципи синергетичного підходу (рис. 1.1.15) [43].



Рис. 1.1.15. Основоположні принципи синергетичного підходу в освіті

Розглядаючи синергетичний підхід як важливу складову модернізації освітньої системи України, О. Чалий зауважує, що методи синергетики будуть ефективними за умови колективної поведінки систем різної природи з утворенням самоорганізованих і впорядкованих структур.

Здебільшого поведінка індивіда в різних ситуаціях є непередбачуваною, оскільки вона визначається значною кількістю випадкових чинників, в такий спосіб створюється детермінована математична модель поведінки окремої людини [297].

Враховуючи методи, які ґрунтуються на досягненнях сучасної синергетики, дослідники можуть достатньо точно спрогнозувати середньостатистичну поведінку окремого представника певної групи.

У означеному випадку статистичними закономірностями стають корисні математичні методи синергетичного підходу [113, с.66].

Отже синергетика методологічно підсилює значущість самовизначення й саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи в процесі його професійно-педагогічної підготовки до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Майбутній педагог як суб'єкт фахової підготовки в освітньому процесі ЗВО – це активно-творча особистість, яка схильна до самовираження та самореалізації. Навчальна діяльність здобувачів – майбутніх учителів, включає пошуки індивідуальної стратегії професійного й особистісного аспектів життєдіяльності. Актуалізація означених принципів синергетики як активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості забезпечує взаємодію викладача та здобувачів як відкритих систем, що саморегулюються, та прагнуть до розвитку суб'єктності й суб'єктивності [43]. Синергетичний підхід забезпечує свободу вибору шляху індивідуального професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи, а також ініціює стратегії формування готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Підготовка майбутніх учителів з урахуванням вищезначеного підходу передбачає розкриття загальних закономірностей, які спрямовують самоорганізацію діяльності суб'єктів освітнього процесу в ЗВО. Зважаючи на те, що синергетика є новітнім науковим напрямом, вона заклала підґрунтя для становлення єдиної методологічної світоглядної конструкції уявлень про різні процеси в довкіллі, дозволивши зрозуміти й наблизитися до пізнання універсальних самоорганізованих законів розвитку світу. Цінним для започаткованого дослідження у синергетичному підході є синтез двох діаметрально протилежних ідей, зокрема визнання пріоритетності загального над розмаїттям явищ людського буття та суттєвої переваги особливого над

загальним, який стає важелем гармонізації відносин усіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища.

1.2. Організаційно-педагогічне забезпечення використання інформаційних технологій в закладах освіти з інклюзивним навчанням

1.2.1. Наукові дослідження проблеми організації освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах початкової школи

Важливим аспектом розвитку сучасного демократичного суспільства стала організація інклюзивної форми навчання дітей з ООП, основположним принципом якої є рівноправність у реалізації права на освіту всіх без винятку дітей з метою позбавлення будь-яких проявів дискримінації членів суспільства незалежно від їх стану здоров'я, індивідуальних можливостей і здібностей, належності до соціальних верств тощо. Інклюзивна освіта створює умови для навчання дітей з порушеннями розвитку в ЗЗСО за місцем проживання завдяки індивідуалізованому підходу до організації їх навчальної діяльності та спеціального медико-соціального й психолого-педагогічного супроводу.

Впровадження ідеї інклюзії зумовила необхідність істотних змін у державній соціальній політиці, суспільній свідомості, а відтак і в практичній діяльності ЗЗСО, в яких створюються закономірні умови для ефективного навчання і виховання дітей з особливими рисами розвитку. Інклюзивна освіта як інноваційний процес активно досліджується сучасними вченими в галузі медицини, психології, логопедії, реабілітології, корекційної педагогіки тощо. Як зауважує А. Колупаєва, такий інтерес спричинено тенденцією до збільшення народжуваності в Україні, і в світі загалом, дітей з різними порушеннями розвитку, а також зміною пріоритетності ціннісних орієнтацій в освіті, зміною традиційної освітньої парадигми на гуманістичну («освіта для всіх», «школа для всіх») [115; 117].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя інклюзивна освіта визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі

гарантування реалізації права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Все це дозволяє дитині з ООП, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, навчатися в ЗЗСО [73, с.11].

Дослідники в галузі теорії та практики інклюзивної освіти акцентують увагу на проблемах соціалізації дітей з ООП та апробації різних шляхів досягнення якості їх навчання. Як вважає Г. Давиденко, становлення осіб із порушеннями розвитку як соціально активних членів суспільства відбувається в дитячому віці шляхом залучення їх до освітнього процесу загальноосвітніх шкіл, в яких до них ставляться з повагою та розумінням їх ідентичності [94, с.62].

А. Аніщук наголошує, що саме інклюзивне навчання, яке має гнучку, індивідуалізовану спрямованість роботи з дітьми з ООП в умовах ЗЗСО, стає оптимально ефективним чинником їх соціалізації [5].

Аналізуючи сутність інклюзії, сучасні дослідники зосереджують увагу на етимології поняття «інклюзія», що походить від англійського дієслова «inclusion» і означається «утримувати, включати, мати місце у своєму складі». З урахуванням цього фахівці обстоюють думку, що саме слово «інклюзія» характеризує новітні погляди не лише на право дітей з ООП на доступ до освіти, де навчаються їх ровесники з нормотиповим розвитком, а й усіх сфер суспільного життя [253, с.358]. Відтак дослідники акцентують, що, завдячуючи інклюзії, кожна особа зі своїми можливостями, бажаннями і потребами має право участі в різних галузях суспільного життя.

Наукове обґрунтування ефективності освіти дітей із порушеннями розвитку разом із їх ровесниками з нормотиповим віковим розвитком у зарубіжній психолого-педагогічній науці набула активного розповсюдження в останні десятиліття ХХ ст. Однак зазначена ідея була аргументована вітчизняним психологом Л. Виготським ще на початку ХХ ст. Видатний вчений акцентував на доцільності організації такої форми навчання, в якій дитина з обмеженнями входить у колектив дітей, розвиток яких відповідає віковій нормі. Для дослідника кожна дитина «...зі сліпотою чи глухотою,

передусім, є особою, а вже потім – сліпою чи глухою, тобто особливою» [40, с.256]. Вченими визначено, що соціальна ізоляція вихованця з проблемами розвитку зору, слуху чи інтелекту перешкоджає його розвитку, не даючи жити повноцінно, оскільки не створює умов для самовдосконалення, не мотивує розвиток їх комунікативних здібностей, обмежує творчі можливості [38, с.103].

Ідея інклюзії ще на початку ХХ ст. знайшла відображення також і в педагогічній спадщині видатної української вченої, теоретика та практика дошкільної освіти С. Русової. На основі аналізу напрацювань західноєвропейських педагогів, зокрема Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, дослідниця виокремила проблему й обґрунтувала значення інтеграції в суспільстві всіх дітей, незалежно від їх соціального стану, рівня розвитку чи здоров'я. Як педагог С. Русова доклала значних зусиль до залучення всіх без винятку дітей у виховний процес. Ефективність виховання, на думку С. Русової, забезпечується відсутністю соціальної ізоляції «дефективних» дітей, як називали їх на той час. Обґрунтовуючи свої судження, прогресивна вчена наголошує на необхідності створення оптимально сприятливих умов для можливого розвитку всіх «приспаних» здібностей і повернення сили розбуджених на корисну діяльність. Відтак фундаментальною основою виховання С. Русова вважала дотримання принципу індивідуалізації, оскільки «діти дуже одно від одного відрізняються, хоч і межі ними є багато спільного» [302].

У сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях вказується на необхідність створення такого освітнього середовища, яке б шляхом інклюзії могло задовільнити потреби та реалізувати можливості кожної дитини, зважаючи на її фізичний стан та особливості психічного розвитку. Поняття «інклюзивна» або «включена» освіта у західноєвропейській науці у вітчизняному науковому обігу відображає організацію навчання та виховання дітей з ООП і вдоволення їхніх особливих освітніх запитів у умовах закладів освіти [82].

У Торонто 1988 року вперше запропоновано використовувати термін «інклюзія» щодо освіти дітей з інвалідністю в контексті пошуків відповідної дефініції для характеристики новітнього погляду на освіту. Пропонований термін мав означувати соціальну рівність учнів, незалежно від їх психофізичного стану. Термін виявився актуальним у тогочасному переосмисленні освітньої парадигми, оскільки традиційні поняття «спеціальна освіта» та «інтеграція» відзначалися сегрегацією. Словом «інклюзія» означають рівень розвитку соціального середовища, в якому створено максимально сприятливі умови для життєдіяльності людей з особливими потребами поруч із звичайними співгромадянами. Завдяки ухвалі 20 грудня 1993 року 48-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН Стандартних правил забезпечення рівних можливостей цей термін увійшов у суспільну лексику й науковий обіг та набув поширення поруч із іншими сферами життя в галузі освіти [257].

Вивчаючи етимологію поняття «інклюзія», дослідники А. Тамм та Т. Стецюра зауважують, що його впровадження в теорію і практику сучасної освіти почалося із публікацій помічниці держсекретаря департаменту освіти США М. Уїлл. Вона вмотивувала необхідність змінити існуючий принцип організації навчання дітей з ООП, оскільки традиційно поруч із дітьми з порушеннями розвитку навчалися учні з труднощами в навчанні, із девіантною поведінкою та затримкою розвитку, котрі вже після певного часу перебування в освітньому середовищі спеціального закладу не могли повернутися до навчання в загальній школі. Зважаючи на системність такого процесу, М. Уїлл запропонована об'єднати спеціальні програми із загальноосвітніми для навчання такої категорії учнів за індивідуальним освітнім планом в загальноосвітніх закладах [262].

Визначаючи концептуальні аспекти інклюзивної освіти, дослідники Н. Софій та Н. Найда, наголошують: «Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає

навчання дитини з ООП, зокрема, дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [250]. Аналогічні судження висловлено й у працях зарубіжного дослідника Г. Банч, де визнано, що «інклюзія – це не лише ще одна реформа освіти, вона ґрунтується на новій моделі й філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що усі люди, включаючи людей з інвалідністю, мають повною мірою право брати участь в усіх сферах життя суспільства» [12, с.13].

На думку З. Шевців, під інклюзією доцільно розуміти залучення до освітнього процесу не тільки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й із іншими відмінностями. З урахуванням такого підходу вчена зауважує, що словосполученням «діти з особливими освітніми потребами» необхідно означувати всіх дітей, які мають унікальність, несхожість і неповторність, а відтак їх освітні потреби залежать від різних фізичних, психічних, педагогічних чи конативних чинників [341].

А. Гордєєва зосереджує увагу на тому, що для визначення осіб, які належать до категорії дітей з ООП, необхідно насамперед називати людину, а не особливості, властиві їй [197]. Чимало дослідників заявляють, що до групи дітей з ООП слід зараховувати дітей, позбавлених батьківської опіки, біженців, мігрантів, дітей із сімей з низьким рівнем матеріального забезпечення та ін.

На думку Л. Міщик, інклюзія передбачає ширше залучення всіх без винятку дітей до суспільного життя та різних програм [172]. Щодо сутності інклюзії А. Колупаєва зауважує, що вона репрезентує «...об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [197, с.106].

У Державному стандарті початкової загальної освіти (постанова Кабміну від 21 серпня 2013 р. № 607) терміном «діти з особливими освітніми потребами» (ООП) означаються ті діти, які мають проблеми зі здоров'ям. Закономірно, що для їх навчання та виховання необхідністю є створення

спеціальних умов. Означений термін характеризує дітей, потреби яких виходять за межі загальноприйнятих норм, їх зумовлено вродженими чи набутими розладами розвитку. Враховуючи типи порушень, виокремлюють такі групи дітей: незрячі та зі зниженим зором, нечуючі та зі зниженим слухом, із важкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, із порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю (інтелектуальними порушеннями), діти зі складними порушеннями розвитку (серед яких діти з розладами аутичного спектра) [265]. Позитивно, що в освітній теорії і практиці сучасної України дефініція «діти з особливими освітніми потребами» замінила існуючий на пострадянському просторі дискримінаційні терміни «дефективні діти», «аномальні діти», «дитина з вадами розвитку».

Інклюзивне навчання в теорії та практиці сучасної освіти вважається динамічним підходом до врахування розмаїтості та унікальності дітей. Відтак у сучасному світі несхожості дітей трактуються з урахуванням ресурсності організму, що забезпечує фундаментальне переосмислення освітньої парадигми [29, с.9]. Визначальним для впровадження інклюзивної освіти в Україні стало приєднання держави до міжнародних конвенцій «Про права людини» та «Про права дитини». У названих нормативно-правових документах згідно рішень ООН вказано, що особи з порушеннями психофізичного розвитку мають право на реабілітацію та соціальне забезпечення, і всі інші права та свободи, гарантовані громадянам цивілізованих країн. Право дітей з особливими потребами на освіту задекларовано в Конвенції ООН «Про права дитини» (1989), ратифікованій Україною в 1991 р. У цьому міжнародному документі визнано пріоритетність загальнолюдських цінностей та верховенство права всіх без винятку дітей через недопустимість дискримінації дитини з інвалідністю, що реалізується шляхом забезпечення оптимально сприятливих умов для гармонійного розвитку їх особистості [208].

В історії міжнародного права Конвенцією ООН «Про права дитини» вперше визначено пріоритетність інтересів дитини. У статті 3 Конвенції зазначено, що діти із порушеннями психофізичного розвитку в суспільстві потребують особливої опіки: «...при будь-яких діях стосовно дітей з особливими потребами першочергово мають враховуватися їхні інтереси» [120]. В інтересах дитини визначено необхідність бути не ізольованою від соціуму, рідного дому та батьків. Фундаментальним правом кожної дитини у статті 28 означеного міжнародного документа забезпечено дозвіл на освіту [208]. Конвенцією гарантовано право дітей із розумовими чи фізичними порушеннями на захист достойних умов життя, які підвищують впевненість у своїх силах та участь у суспільному житті. Також зобов'язаннями держав-учасниць визнано забезпечення першочергового захисту інтересів дітей та вільної від дискримінації реалізації їх прав [121]. У контексті вищезначеного в суспільній лексиці та професійному вжитку педагогічних працівників рекомендується вдаватися до словосполучення, яке позначає присутні властивості особи, а саме: «особа з інвалідністю».

У затверджених на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН 1993 р. «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» задекларовано рівноправність осіб з порушеннями в здобутті освіти. Окремою парадигмою в документі відзначено освітні правила, згідно з якими державам рекомендується послідовно інтегрувати спеціальні навчальні заклади в загальноосвітній простір. Означеним нормативно-правовим актом міжнародною спільнотою закладено правові основи для визначення шляхів удосконалення системи здобуття освіти осіб із особливими потребами [257].

Із ухвалою 1994 р. Саламанської декларації (Іспанія) в ідеології освітніх систем цивілізованих країн світу відбулися фундаментальні зміни. У декларації звертається увага громадськості на те, що особа має право на реалізацію освітніх потреб незалежно від її фізичного чи розумового стану. Особливою цінністю проголошено індивідуальність та розмаїтість людської особистості, а відтак особливості освітніх потреб визнано формою вияву

індивідуальності людської природи [232; 256]. Обговорення порушеної проблеми на Всесвітньому форумі з освіти в Дакарі (2000 р.) ініціювало визнання освітине лише загальнодоступною для всіх, а запропоновано прогресивні зміни в освітньому процесі для людей незалежно від стану здоров'я усіх національностей та релігій. Відтоді ідея впровадження інклюзивної освіти набула поширення в більшості демократичних країн світу, водночас і в Україні [105].

Ефективності реформування української освітньої системи з урахуванням міжнародних стандартів щодо потреб людей із порушеннями розвитку сприяє ознайомлення із зарубіжним досвідом організації інклюзивного навчання, оскільки сучасна освіта західноєвропейських країн та США характеризується потужним комплексом закладів освіти, в яких навчаються школярі з особливими потребами. Діти з ООП в демократичних країнах зі стабільною економікою мають можливість інтегруватися в соціум з дошкільного віку. У різних ланках освіти діти означеної категорії разом із колективом однолітків соціально адаптуються, готуючись до самостійної життєдіяльності. Згодом вони набувають професію і мають змогу працювати, бути суспільно корисними.

Інклюзивна освіта як важливий структурний компонент сучасної моделі соціального устрою в європейських країнах слугує прикладом для наслідування в реконструюванні освіти в посттоталітарних країнах, до яких належала і Україна. Врахування досвіду впровадження та результатів функціонування інклюзії, здобутків демократичних країн сприяє вирішенню актуальних соціальних і педагогічних проблем, які виникли в нашій державі у зв'язку зі становленням інклюзивної освіти.

На думку дослідників, провідною тенденцією державної політики в країнах ЄС та США є толерантне ставлення до дітей з порушеннями розвитку як до рівноправних членів суспільства. Вони мають однакові права та рівні можливості в навчанні, працевлаштуванні та громадській діяльності тощо. Позитивні результати в створенні гідних умов для життєдіяльності людей з

інвалідністю в розвинутих країнах досягаються завдяки інтегративному підходу, що проявляється в об'єднанні спільних зусиль державних інституцій, громадських та релігійних організацій. Аналіз матеріалів, наданих Бельгією, Німеччиною, Кіпром, Чехією, Польщею, Словенією, Литвою, Ліхтенштейном та ін. у Європейському агентстві з питань освіти, дозволив укласти звіт: «Спеціальна освіта в Європі» (січень 2003 р.). У цій публікації інформацію щодо забезпечення освітніх потреб дітей із особливостями розвитку представлено за певними напрямками (рис.1.2.1) [97].



Рис. 1.2.1. Напрямки забезпечення освітніх потреб дітей із особливостями розвитку – звіт Європейського агентства з питань освіти (січень 2003 р.)

Принципи гуманізму та дотримання рівноправності всіх учасників освітнього процесу є фундаментальними в організації інклюзивної освіти. В

європейських освітніх інституціях вважаються неприпустимі будь-які прояви дискримінації.

Для задоволення освітніх потреб дітей із порушенням розвитку запропоновано індивідуальний підхід з професійним супроводом учителів, соціальних педагогів, медичних працівників, шкільних психологів та ін.

У дослідженні М. Чайковського визначено, що для розвинутих країн світу соціальна інклюзія стала науково обґрунтованим педагогічним феноменом, який ввійшов в освітню систему й у суспільне життя Австрії, Бельгії, Голландії, Італії, Нідерландів, Німеччині, Франції.

У цих країнах упровадження соціальної моделі уможливило збереження системи спеціальних закладів освіти для людей з інвалідністю, водночас проводиться вибіркоче переміщення учнів з ООП в загальноосвітні школи. Зміна закладу навчання для дітей означеної категорії стає можливою за умови їх здатності опанувати загальноосвітню шкільну програму. Як слушно зауважує М. Чайковський, у таких країнах як у США, Канаді, Австралії, Великій Британії, відбулася практична ліквідація системи спеціальної освіти, оскільки пріоритетним на державному рівні визнано інклюзивний підхід до освіти дітей та молоді з порушеннями розвитку [296].

Актуальним напрямом у державній освітній політиці країн Західної Європи стало залучення дітей з особливостями розвитку до суспільного життя завдяки інтегрованому та інклюзивному їх навчання в колективі однолітків. Історико-аналітичне дослідження, виконане А. Колупаєвою, доводить, що з 70-х рр. ХХ ст. в цих країнах здійснюється планомірна реорганізація спеціальної освіти. Відтак провідною формою освіти дітей із порушеннями розвитку стало їх інтегроване та інклюзивне навчання. Важливими аспектами впровадження такого навчання в країнах ЄС є забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в умовах інтегрованого та інклюзивного освітнього простору. Як зауважує дослідниця, саме означена проблема становить значний науковий інтерес, маючи важливе практичне значення для впровадження інклюзивної освіти в Україні [116].

На думку дослідників, особливої уваги теоретиків та практиків організації інклюзивної освітислугує італійський досвід запровадження. Оскільки саме в цій країні вперше відбулася апробація ідей інтегрованого та інклюзивного навчання. З урахуванням італійського досвіду інклюзивну освіту було визнано найефективнішою формою навчання дітей з ООП. Як підкреслює Р. Tortor – директор Департаменту Національних досліджень в галузі освітніх інновацій у Італії, його країна виконала функції своєї рідної лабораторії для інших країн з метою розповсюдження культури визнання гідності та автономності кожної без жодних винятків людини [143, с.78].

У 1972 р. в Італії з ініціативи громадського руху «Демократична психіатрія» проведено освітню реформу, в процесі якої укорінилася інклюзивна освіта. Представники прогресивної громадськості наполягали на запровадженні кардинальних змін у психіатричних лікувальних закладах шляхом усунення абсолютної ізоляції осіб із порушеною психікою, які не становлять соціальної загрози. Пацієнти із психіатричними діагнозами того часу ставали в'язнями лікувальних закладів. Учасники руху «Демократична психіатрія» обстоювали думку, що в більшості випадків психічні відхилення стали наслідком патогенного впливу суспільства чи освітніх інституцій. Відтак виникла необхідність запровадити зміни в освіті, створюючи умови для дітей із особливостями як повноправних членів суспільства.

Під впливом активних дій громадськості в Італії у 1971 році відбулися зміни в законодавстві. В країні набув чинності новий «Закон про освіту», який увів право батьків обирати заклад для навчання своєї дитини. У цьому державному документі також визначено статус масових шкіл, в яких право на навчання отримали діти з ООП. Відповідно до положень закону діти з порушеннями розвитку одержали державну гарантію в здобутті освіти. Як стверджує Vanathy Vela, цей закон затвердив актуальні зміни в суспільстві, яких вимагав час [116].

Наступним етапом реконструкції освітньої системи в Італії стало ухвалення додатків до «Закону про освіту». У них закріпили право дітей з

особливим розвитком відвідувати заклади освіти, які знаходяться поблизу їхньої домівки. Вони отримали змогу навчатися з ровесниками в одному класі. В означених нормативних документах також визначили кількість учнів у класі, в якому навчаються діти з порушеннями розвитку. Відтаку такому учнівському колективі мали право навчатися не більше 20 осіб, водночас долучали не більше двох дітей з ООП. У додатках до «Закону про освіту» також прописали обов'язкове припинення функціонування спеціальних класів у загальноосвітніх школах. Згідно з положеннями додатків, школярам із особливим розвитком гарантується кваліфікована підтримка педагогів та різнопрофільних фахівців, яких зобов'язали працювати за індивідуально узгодженою програмою. У таких класах спільно з учителями обов'язково мають працювати спеціальні педагоги [407].

Ініційовані в 1992 р. зміни в італійському законодавстві мали вагоме значення для поступального розвитку інклюзивної освіти в країні. Оновлена редакція «Закону про освіту» містила окремий розділ щодо організації навчання дітей з особливими потребами, в якому пріоритетним напрямом її розвитку визначено налагодження взаємодії шкіл із установами різного підпорядкування. Такі заходи передбачено здійснювати задля надання всебічної допомоги школярам з ООП різнопрофільними фахівцями. Для її практичної реалізації, як визначено в законодавчому акті, важлива тісна взаємодія фахівців та залучення батьків дітей із особливостями розвитку до організації освітнього процесу [400, с.22].

Як зауважує італійський учений В. Vanathy, внаслідок упровадження законодавства на сучасному етапі в країні понад 90% дітей з ООП здобувають освіту в загальноосвітніх закладах. Узабезпеченні ефективного функціонування інклюзивної освіти в Італії важливе значення мають консультативні служби при Департаментах провінцій. У складі таких консультативних служб перебувають різнопрофільні фахівці, керівники закладів освіти, управлінь освіти, представники громадськості, а також за необхідності можуть бути представники служби охорони здоров'я.

Першочерговими функціональними обов'язками співробітників консультативних служб є організація інклюзивного навчання всіх дітей із порушеннями розвитку. Фахівці служби діагностують дітей, визначаючи їх освітні потреби, надають консультативну допомогу та навчально-методичні рекомендації педагогам та шкільній адміністрації.

Починаючи з дошкільної ланки, в усіх загальноосвітніх муніципальних закладах Італії працюють асистенти вчителів. Вони допомагають учням з ООП під час їх перебування в освітній інституції. Також разом із учителем інклюзивного класу несуть відповідальність за результати навчання і виховання дітей із особливим розвитком. До професійних обов'язків асистента вчителя належить участь у складанні індивідуального плану навчання учнів із ООП з урахуванням навчальних потреб і зацікавлень кожного з них [400].

Забезпечення освітніх послуг в італійських інклюзивних закладах освіти регулюється Угодами (програмами співпраці) між різними державними установами. Навчальна діяльність учнів із особливим розвитком оцінюється радою вчителів класу за результатами колегіального аналізу діагностичних робіт спеціального навчального плану. Індивідуальний навчальний план школярів із ООП здебільшого відзначається спрощеністю та скороченістю у порівнянні з програмами, затвердженими міністерством. Результати навчання учні з особливостями розвитку, як й інших дітей, оцінюються [272].

Окрім унікальних випадків, закінчивши середню школу, учні з ООП не отримують дипломи. Аналізуючи італійський досвід інклюзії, Л. Токарук зауважує, що після закінчення середньої школи учні з проблемами розумового розвитку складають державні іспити відповідно до вимог програмних, однак не можуть мати атестат державного взірця. Такі випускники отримують спеціальне «свідоцтво» з переліком усіх прослуханих ними навчальних курсів та з вказаними досягненнями. Водночас документ означеного формату надає право особам із особливостями розумового розвитку вступати на курси професійного навчання та працевлаштуватись.

Однак особи, визнані недієздатними, згідно Закону № 104/92, Статті 8, Розділу 1, Пункту 1, можуть використовувати цей документ для безкоштовного відвідування ігрових центрів для підтримки рівня їх психологічної самостійності, набутих під час інклюзивного навчання у школі [372].

Інклюзивну освіту у закладах вищої освіти Італії також регульовано на законодавчому рівні. У Статті 16 Закону №104/92 задекларовано право навчатися в університетах особам із особливими потребами, які мають державні сертифікати про середню освіту. У вищій школі для таких здобувачів узгоджується зміст навчальних програм та процедура іспитів. Згідно з окремим положенням Закону № 17/99 в кожному університеті призначено спеціального викладача, який організовує навчальну діяльність здобувачів з порушеннями. Кожен здобувач з ООП також може мати «опікуна» зі студентів старших курсів, який надає необхідну допомогу в навчанні. Згідно з вимогами нормативно-правового регулювання вищої освіти здобувачів з порушеннями розвитку адміністрація університету гарантує безбар'єрне освітнє середовище та надання помічників для пересування здобувачів в інвалідних візках. Як наслідок спеціального освітнього законодавства в італійських університетах створено сприятливі умови для молоді з особливими потребами. Все це засвідчують результати статистики Міністерства освіти: у 2012/2015 н./р. у закладах вищої освіти налічувалося 4820 здобувачів з ООП [372].

Українські вчені активно вивчають досвід запровадження інклюзивної освіти в Австрії. У цій країні, починаючи з другої половини ХХ ст., ефективно діяла диференційована система спеціальних освітніх закладів для дітей з порушеннями зору та слуху, опорно-рухового апарату, інтелекту, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. Відомий австрійський фахівець у галузі теорії та практики спеціальної освіти Н. Walker звернув увагу, що в період кінця 40-х рр. до поч. 80-х рр. ХХ ст. вона була сегрегаційною. Однак завдяки діяльності громадських об'єднань

батьків дітей з особливими потребами, педагогів та працівників медичних та освітянських інституцій відбулося поширення в суспільстві ідей рівності, водночас і в галузі освіти. Після об'єднання зусиль громадських організацій у 1983 р. Міністерству освіти запропоновано втілити в країні пілотний проєкт інтегрованого навчання дітей з особливостями розвитку [116, с.49].

Водночас з офіційного дозволу Міністерства надано від держави фінансову підтримку для експериментальної програми. Завдяки цьому апробовано кілька моделей інтегрованого навчання, відтак було запроваджено функціонування інтегрованих, взаємодіючих та малокомплектних класів. У інтегрованих класах серед 20 осіб дитячого колективу мали змогу навчатися четверо учнів із порушеннями розвитку. Вони отримували знання за індивідуалізованими навчальними програмами. З урахуванням змісту експериментальної програми учням із ООП надавали необхідну психолого-педагогічну допомогу. Викладати в такому класі мали право два вчителі, один з яких мав спеціальну підготовку.

Впровадження моделі взаємодіючих класів передбачало організацію спільних заходів для учнів спеціальної школи з їхніми ровесниками із загальноосвітньої школи та налагодження комунікації під час позакласних заходів. Водночас навчання відбувалося окремо в різних школах. Організація такої моделі інтегрованого навчання, як і створення малокомплектних класів, забезпечила діяльність спеціального класу в масовій школі. Клас мав бути малокомплектним, оскільки навчатися в ньому могли від шести до одинадцяти школярів. Здебільшого в таких класах навчалися учні із затримкою у розвитку пізнавальних процесів за програмою початкової чотирирічної школи. Однак термін їх навчання було подовжено до шести років [116].

Австрійська модель інтегрованого навчання дітей із порушеннями розвитку передбачала зарахування їх у звичайні класи масових шкіл. У таких класах учні з ООП, їх батьки та вчителі отримували спеціальну

консультативну й методичну допомогу від професійно підготовлених фахівців [116].

Оцінюючи результати здійсненого в Австрії пілотного проєкту, вчений Н. Walker зауважив, що «...найважливішими результатами проведеного експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що діти з особливими потребами можуть досягти успіхів не тільки, перебуваючи в системі спеціальної освіти, успішність соціальної інтеграції дітей з порушеннями розвитку визначається часом та тривалістю їх залучення у колективи здорових однолітків, батьки можуть стати партнерами та дієвими помічниками у роботі з дітьми з особливим розвитком, а педагоги спеціальних та масових шкіл взаємодіючи підвищують свою педагогічну майстерність» [116].

Українська вчена П. Кайдалова, аналізуючи досвід організації інклюзивної освіти в Австрії, акцентує, що ухвала «Закону про освіту» в 1993 р. затвердила на законодавчому рівні права батьків обирати заклад для навчання своєї дитини. Закон регламентував функціонування спеціальних та інклюзивних закладів, унаслідок чого в освітній системі цієї країни діють центри спеціальної освіти. Фахівці центрів здійснюють необхідний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку в масових загальноосвітніх закладах. Вони також координують роботу всіх задіяних в інклюзивному процесі осіб. Працівниками центрів спеціальної освіти проводиться діагностика освітніх потреб та можливостей дітей, надається необхідна консультація педагогам та батькам. Із метою навчально-методичного забезпечення також пропонується спеціальна допомога педагогам, організуються семінари та тренінги для підвищення їх кваліфікації. Спеціальні педагоги є штатними працівниками шкіл Австрії. Їх функціональними обов'язками є надання корекційно-реабілітаційних послуг дітям із ООП та здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей. Фахівці в галузі спеціальної освіти можуть виконувати також обов'язки асистентів учителів, консультантів для педагогів і батьків, а

також забезпечувати разом з учителем класу позитивний результат навчання учнів із особливими потребами [101].

У своїх наукових дослідженнях І. Кузава зосереджує увагу на тому, що інклюзивна форма освіти у Великобританії також набула поширення із ухвалою 1976 р. «Акту про Освіту». Завдяки цьому законодавчому документу більшість дітей з порушеннями розвитку здобули право навчатися в загальноосвітніх закладах. Однак діти з важкими формами інвалідності мали продовжувати навчання в закладах спеціальної освіти.

У Великобританії одночасно функціонують як інклюзивні, так і спеціальні заклади освіти для дітей із особливостями розвитку. Початкову ланку освіти в країні представлено закладами дошкільними та початковими закладами, в яких навчаються діти віком відчотирьох до дванадцяти років. Водночас до структури початкової освіти належать також і дитячі центри навчання дітей із ООП. У цих закладах передбачено консультування батьків щодо проблем забезпечення сімейного здоров'я, позитивного ставлення до осіб із порушеннями розвитку. До колективу працівників таких дитячих центрів за необхідності залучається асистент дитини з інвалідністю, а також організовується підготовка кваліфікованого персоналу для роботи з особливими дітьми [133].

Після реформування в освітній галузі Великобританії в різних її регіонах при департаментах освіти почав діяти спеціальний структурний підрозділ – Управління служби підтримки. Означені інституції відповідають за організацію та фінансування інклюзивної освіти дітей із порушеннями розвитку. Працівники управління служби підтримки здійснюють патронаж закладів освіти, в яких навчаються діти з ООП. У цих закладах освіти працюють фахівці, які координують організацію психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями розвитку, а також надають консультативну допомогу вчителям та батькам. Окремим напрямком їх професійної діяльності є робота з дітьми з нескладними порушеннями розвитку й надання додаткових корекційно-реабілітаційних послуг, спеціальної допомоги

школярам шляхом залучення фахівців позашкільних медичних, психологічних та соціальних служб [116, с.64].

Право на освіту осіб з особливим розвитком в Бельгії законодавчо введено в 1970 р. затвердженням «Закону про спеціальну освіту». 28 липня 1978 р. декретом Уряду до цього закону внесено суттєві зміни, завдяки яким батьки особливих дітей отримали право вибору освітнього закладу для своєї дитини. Дослідження бельгійських учених W. Weiss, W. Werdajk у галузі спеціальної освіти свідчать, що розвиток інклюзивної освіти в країні тривав впродовж багатьох років [116].

У сучасній Бельгії функціонують диференційовані спеціальні заклади: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями, з труднощами в навчанні. Завдяки «Закону про спеціальну освіту» відбулося усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системою освіти. У кінцевому підсумку в країні експериментально апробовано різні моделі спільного навчання дітей з порушеннями розвитку разом зі своїми однолітками. Перша модель передбачала спільне навчання школярів із порушеннями розвитку зі своїми нормотиповими однолітками в школах з психолого-медико-соціальним супроводом фахівців ПМС-центрів. Відповідно до другої моделі, діти з ООП змогли відвідувати заняття в масовій школі, водночас у спеціальній школі для них організуються спеціальні додаткові або корекційні заняття. Для третьої моделі характерним стало навчання школярів із порушеннями розвитку в загальноосвітній школі і лише в певний час упродовж навчального року [369].

Законодавство Бельгії гарантує безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями розвитку з 6 років упродовж 12 років. За необхідності відповідно до потреб конкретної дитини термін може бути продовжений. Згідно з бельгійським нормативно-правовим регулюванням освіти особам з

порушеннями розвитку забезпечено географічну доступність закладів освіти та діяльність в кожному регіоні країни всіх видів спеціальних шкіл.

Фахову підтримку школярів з порушеннями розвитку в закладах освіти Бельгії за умови спільного навчання забезпечують психолого-медико-соціальні центри. Працівники центрів надають учням, які потребують спеціальної допомоги, необхідні додаткові послуги. З урахуванням кількості учнів із ООП, які проживають у певній місцевості, для них функціонують позашкільні та шкільні Центри різного підпорядкування. Фахівці центрів зобов'язані надавати психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу не тільки учням, а й їх родичам. Також вони співпрацюють з педагогами щодо методичної підтримки навчання дітей. Відтак вони забезпечують організаційно-педагогічні умови для успішної навчальної діяльності школярів з особливими потребами. Із цією метою в Бельгії діють інституції різного підпорядкування в Міністерстві охорони здоров'я, і соціального забезпечення [369, с.65].

На початку 70-х р.р. ХХ ст. в Німеччині на державному рівні законодавчо схвалено право кожної дитини з особливим розвитком обирати заклад освіти та отримувати психолого-педагогічний супровід. Незалежно від ступеня складності розладу, вони можуть залучатися до освітнього процесу. Як переконливо зауважує Г. Кайдалова, «...з-поміж інших європейських країн Німеччина вирізняється організацією психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами, що забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні. Центри надають різнопланову допомогу таким школярам, проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл. Окрім центрів, підтримку ще надають медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади, які функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування» [101].

Нормативно-правове регулювання організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їх звичайних ровесників у Німеччині започатковано в 1972 р. для всіх регіонів країни. «Рекомендації з організації спеціального навчання» ініціювали налагодження «кооперативних» форм діяльності масових та спеціальних шкіл. Вони передбачали спільну організацію для всіх учнів виховних заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнів з порушеннями розвитку масової школи та надання їм спеціальних корекційно-реабілітаційних послуг у закладі спеціальної освіти тощо.

А. Колупасва, досліджуючи особливості організації навчання дітей з ООП в Німеччині, прослідковує у законодавстві різних Земель відмінності змісту і форми психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання. Нормативно-правове регулювання в галузі освіти дозволяє закладам вводити в штат спеціальних педагогів та інших фахівців, які надаватимуть необхідну допомогу дітям з порушеннями розвитку. У кожному регіоні Німеччини також надають фахову підтримку дітям із ООП у спеціальних педагогічних центрах. У цих інституціях створено умови для різнопланової допомоги школярам із ООП. З ними налагоджують профорієнтаційну роботу, міжпрофесійну діяльність різнопрофільних фахівців, організовують консультування батьків та вчителів масових та спеціальних шкіл тощо [116, с.65].

Допомогу школярам із особливими потребами в Німеччині, окрім вищеназваних центрів, також забезпечують спеціальні служби, які функціонують поза межами закладів освіти. Вони переважно отримують фінансове забезпечення від органів місцевого самоврядування. Зокрема це такі інституції, як медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо. Загалом у сучасній Німеччині одночасно функціонують заклади інклюзивного навчання та спеціальні заклади освіти, в яких перебувають діти зі складними порушеннями.

Отож, досвід впровадження інклюзивної освіти в країнах Західної Європи перебував безпосередньому зв'язку з соціально-економічним розвитком, активізацією демократичних громадських ініціатив в справі захисту прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Реконструкції освітніх систем проведено після приєднання до міжнародних декларацій, їх спрямовано на забезпечення рівноправності в здобутті освіти всіх без винятку громадян. Ухвалення освітніх законів стало передумовою впровадження спільного навчання учнів із ООП та їх ровесників. Шляхи упровадження інклюзивних форм навчання в різних західноєвропейських країнах мають своєрідні відмінності, їх пов'язано з нормативно-правовим регулюванням кожної держави. В Австрії, Нідерландах, Бельгії ініційовано попередню науково-експериментальну роботу задля апробації ефективності організаційно-педагогічного та методичного забезпечення інтегрованого навчання учнів з ООП. Водночас у Швеції та Німеччині розроблялися й практично впроваджувалися різні форми та моделі інклюзивного навчання, внаслідок чого відбулося скорочення та перепрофілювання спеціальних закладів для дітей з порушеннями розвитку. У більшості західноєвропейських країн спеціальні заклади освітні стали осередками навчально-методичного та кадрового забезпечення для інтегрованого та інклюзивного навчання. Для всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, заразом і вчителів, учнів із порушеннями розвитку та їх батьків, у країнах Західної Європи на законодавчому рівні гарантовано психолого-педагогічну та корекційно-реабілітаційну допомогу, яка надається фахівцями і в закладах освіти, і в позашкільних інституціях.

На окрему увагу заслуговує досвід упровадження інклюзивної освіти в північно-американських країнах, який став предметом досліджень таких зарубіжних учених, як-от: Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine), Л. Каруманчері (L. Karumanchery), Т. Сердіованні (T. Sergiovanni) та Х. Зінн (H. Zinn),

Т. Скртік (T. Skrtic), М. Ейнскоу (M. Ainscow), К. Бос (C. Bos), А. Гартнер (A. Gartner), Д. Ліпські (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm) та інші [157].

Реконструкція освітньої системи США і Канади передбачала кілька етапів, пройшовши складний шлях від сегрегації освіти дітей з порушеннями розвитку до інклюзивної освіти. Ідеї інклюзії набули поширення завдяки послідовній соціальній політиці держави, фундаментальною основою якої були соціальна справедливість, верховенство права особистості, право на рівний доступ до освіти, неприпустимість дискримінації за будь-якими ознаками, рівність у соціальних можливостях та реалізації особистісного потенціалу. Характеризуючи систему освіти, здатну створити рівні умови для всіх дітей, Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine) і Л. Каруманчері (L. Karumanchery) започаткували у своїх наукових працях таку новітню термінологію, як інтеграція, інклюзія, інклюзивне навчання [155; 395].

У своїх дослідженнях Т. Сердіованні (T. Sergiovanni) та Х. Зінн (H. Zinn) акцентували, що особи з порушеннями розвитку можуть стати суспільно корисними тоді, коли суспільство створить умови для їхнього залучення до всіх сфер життєдіяльності. Американські фахівці у галузі теорії та практики спеціальної освіти Д. Джонсон (D. Johnson), Р. Джонсон (R. Johnson), Г. Віггінс (G. Wiggins) гостро розкритикували сегрегацію та медичний підхід соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами, які розглядалися як хвороба. Учені висловили пропозицію щодо зарахування дітей з ООП в загальноосвітні класи [156].

Виголошена вченими ідея інклюзії активізувала наукові дослідження освітніх потреб та можливостей дітей із порушеннями розвитку. Відтак дослідники спрямували зусилля фахівців на створення адаптованої для цієї категорії учнів навчальної програми та підвищення кваліфікації вчителя. Водночас у США реалізували комплексний підхід до впровадження нової форми освіти для дітей з ООП.

Аналізуючи особливості канадської освітньої системи, вчені П. Реншоу (P. Renshaw), С. Ашер (S. Asher), Дж. Ендрюс (J. Andrews) і Дж. Лупарт (J. Lupart) звернули увагу на її певні національні особливості, що вплинули на перебіг реформування. Від початку 80-х рр. XX ст. у загальній освіті Канади розпочалася реконструкція. Внаслідок цього відбулося впровадження низки ініціатив, водночас започаткування і рухи за підвищення ефективності школи, оптимізації освітнього середовища, організації спільного навчання та підвищення професійної компетентності педагогів. У контексті цього в теорії та практиці організації освіти дітей із порушеннями розвитку в Канаді значення набули такі концептуальні ідеї як інтеграція, нормалізація, природна соціальна справедливість, включення у загальний потік (мейнстрімінг), безбар'єрне середовище. Канадські вчені наголошують, що означені ідеї створили передумови для реструктуризації та злиття в одну уніфіковану систему двох форм освіти, загальної та спеціальної, а відтак створення інклюзії [364].

Для впровадження інклюзивної освіти в США важливого значення набули такі чинники: теоретичне обґрунтування відмінностей між інклюзивними і традиційними школами (Т. Скртік (T. Skrtic)); розробка рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти (М. Ейнскоу (M. Ainscow)); обґрунтування необхідності співпраці педагогів загальної та спеціальної освіти для забезпечення результативності інклюзивного навчання (К. Бос (C. Bos), Ш. Вон (S. Vaughn), А. Гартнер (A. Gartner), Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm)) [156].

Чільне місце у вищезначених дослідженнях посідають аргументовані необхідні ідеї реформування спеціальної освіти. Обґрунтування шляхів поступового переходу від соціальної ізоляції дітей з особливими потребами до «спільного освітнього середовища», «забезпечення рівного доступу до безкоштовних та відповідних шкільних послуг для всіх дітей» [364].

Пріоритетне значення в упровадженні інклюзивної освіти в США належить діяльності доктора філософії, професора та координатора Університету Уейна штату Мічиган Майкла Пітерсона, який ще у 1997 р. спільно з групою однодумців розробили інклюзивну концепцію школи. Дослідниками було визначено «вісім принципів підходу» до сутності нової школи. На сучасному етапі пропонована концепція отримала назву «цілісної освіти» (рис.1.2.2).



Рис. 1.2.2. Концепція «цілісної освіти» за Майклом Пітерсоном

Водночас науковцями було створено Асоціацію цілісної освіти (Whole Schooling Consortium), яку в сучасних умовах представлено міжнародною мережею, що залучає вчителів, заклади освіти, батьків, керівників та викладачів університетів [95].

Інклюзивна освіта зарекомендувала себе у високорозвинених, демократичних країнах світу як дієва форма забезпечення освітніх потреб дітей з порушеннями розвитку. Впровадження вищеназваної освітньої моделі в Україні узгоджується з ініційованим міжнародною спільнотою прагненням до соціальної справедливості. Розвиток інклюзивної освіти в контексті

реконструкції усєї системи в українській державі зумовив активізацію досліджень у цьому напрямку [159, с.151].

Становлення інклюзивної освіти в Україні значною мірою зорієнтовано на вивчення практичне впровадження зарубіжного досвіду в означеній галузі. Як слушно зауважує П. Єгоров, неприпустимим є примітивне копіювання напрацювань інших країн передусім через різні соціоекономічні та традиційні освітні підходи. Зважаючи на це, актуальним стає вироблення свого шляху розвитку інклюзивного навчання. Аналізуючи злободенні проблеми інклюзивної освіти в Україні, у своєму дослідженні Н. Ашиток наголошує, що, вочевидь, неможливо досягнути ефективності вітчизняної інклюзивної освіти без переосмислення та адаптації вдалих зарубіжних моделей. У пропонованому процесі не буде досягнуто позитивних результатів за умови тільки формального перенесення зарубіжних напрацювань в освітній процес української загальноосвітньої школи. Дослідники обстоюють думку, що впровадження інклюзивної освіти має врахувати національні освітні традиції, місцеві соціокультурні особливості та ресурси, оскільки в іншому разі такі дії не принесуть бажаного результату [8, с.6].

У 2009 р. в українському законодавстві відбулися зміни, ініційовані міжнародними вимогами. Як наслідок, сучасне нормативно-правове регулювання освіти осіб із порушеннями розвитку ґрунтується на соціальній, а не медичній моделі розуміння сутності проблеми цієї категорії громадян. Визначення «діти з особливими освітніми потребами» вперше внесено в Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яку затверджено Міністерством освіти і науки 1 жовтня 2010 р., а в Закон про загальну середню освіту визначено назву «спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами» [93, с.12].

Інклюзивне навчання згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти України розглядається як комплекс заходів з створення умов для рівноправності в здобутті якісної освіти дітей з ООП. Втілення в життя цієї

форми освіти відбувається шляхом організації навчання дітей із ООП в закладах середньої освіти з урахуванням їх індивідуальних особливостей, освітніх потреб та можливостей і використання особистісно зорієнтованого підходу [123].

На 2019 р. в Україні функціонує відповідне нормативно-правове забезпечення для ефективної реконструкції спеціальної освіти. Основоположним документом стала стаття 53 Конституції України, в якій гарантовано право всіх без винятку громадян на освіту. У статті 46 Основного Закону підтверджено загальну доступність і безоплатність усіх рівнів освіти. У статті 29 Закону України «Про освіту» визначено: «Батьки або особи, які їх замінюють, мають право вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей». Будь-яка дискримінація в галузі освіти заперечується положеннями ст. 6 Закону України «Про загальну середню освіту», в якій гарантується право на повну загальну середню освіту всіх громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних чи інших ознак [96].

У ст. 26 Закону України «Про охорону дитинства» окремо прописано права дітей з порушеннями розвитку на освіту: «Дискримінація дітей-інвалідів та дітей з порушеннями розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з порушеннями розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами». Правовий захист освітніх прав осіб із ООП відображено в Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». Відтак цим законодавчим актом заклади освіти спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я зобов'язуються створити умови для дошкільного, шкільного навчання та середню професійну та вищу професійну освіту за індивідуальною програмою реабілітації [96, с.5–9].

Сучасне українське законодавство, гарантуючи соціальний захист осіб із особливостями розвитку, забезпечує необхідні умови для спеціального,

компенсуючого та інтегрованого навчання. Нормативно-правове регулювання означених форм освіти дітей із ООП регламентовано Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010); Указом Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); Указом Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011); Концепцією розвитку інклюзивного навчання (2010) та ін. [86].

Впровадження інклюзивної освіти в країні з урахуванням освітніх потреб дітей з порушеннями розвитку регулюється комплексом нормативно-правових актів (рис.1.2.3) [145; 146; 212; 213; 216; 218].

Водночас посада асистента вчителя введена до Типових штатних нормативів ЗЗСО, затверджених наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 № 1205, зареєстрованим у Міністерстві юстиції 22.12.2010 р. за № 1308/18603 [214].

Розроблено кваліфікаційні характеристики асистента вчителя та листом МОН молоді і спорту від 25.09.2012 № 1/9-675 направлено управлінням освіти і науки облдержадміністрацій [215].

Вирішальне значення для створення сприятливих умов відповідно до індивідуальних можливостей дітей з ООП в ЗЗСО мало затвердження Наказом МОН № 609 від 08.06.2018 року «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [214].

У згаданому нормативному акті визначено склад, завдання та особливості взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП (далі – Команди супроводу) інклюзивного навчання в ЗЗСО.

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року» від 3 грудня 2009 року № 1482-р.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 р. № 872

Інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 18.05.12 № 1/9-384

Методичний лист МОН України від 26.07.12 № 1/9-529 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання»

Інструктивно-методичний лист «Про визначення завдань працівників психологічної служби щодо запровадження інклюзивного навчання» від 02.01.13 № 1/9-1

Постановою Кабінету Міністрів України від 18 серпня 2012 року № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року № 963» введено посаду асистента вчителя до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників

Інструктивно-методичний лист від 08.08.2013 № 1/9-539 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами»

Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.06.2013 №680 «Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій»

Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року»

Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.06.2013 № 768 «Про затвердження заходів щодо забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів»

Наказ МОН і МОЗ України від 06.02.2015 № 104/22 «Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп в дошкільних навчальних закладах»

Інструктивно-методичні рекомендації МОН України від 12.10.2015 № 1/9-487 «Щодо організації діяльності інклюзивних груп в дошкільних навчальних закладах»

Рис. 1.2.3. Комплекс нормативно-правових актів, які регулюють інклюзивне навчання в Україні

У глосарії Примірного положення розкривається значення таких регулюючих інклюзивну освіти документів, як «індивідуальна навчальна програма» та «індивідуальний освітній план». Індивідуальна навчальна програма – це «документ (частина ППР), який окреслює коло знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремого навчального предмета у процесі навчання у ЗЗСО задля реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендацій щодо кількості годин на кожен тему, час, відведений на вивчення всього курсу». Індивідуальний освітній план у свою чергу визначається як документ (частини ППР), що впорядковує послідовність, форму і темп засвоєння дитиною з ООП у закладі освіти компонентів освітньої програми з метою реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії» [214].

У Примірному положенні прописано механізм організації професійної взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу (ППС) дітей з ООП. Складкоманди супроводу (КС) регулюється наказом безпосереднього керівника закладу освіти. На основі Примірного положення в освітніх інституціях розробляється власне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Також затверджуються напрями співпраці закладу з ІРЦ з метою надання і забезпечення корекційно-розвиткових послуг дітям з порушеннями розвитку.

Основоположними принципами діяльності КС в нормативних документах передусім визначено повагу до індивідуальних особливостей дитини з ООП та пріоритетність інтересів вихованців. Відтак у «Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» сформульовано провідні завдання (рис.1.2.4) [214; 323].

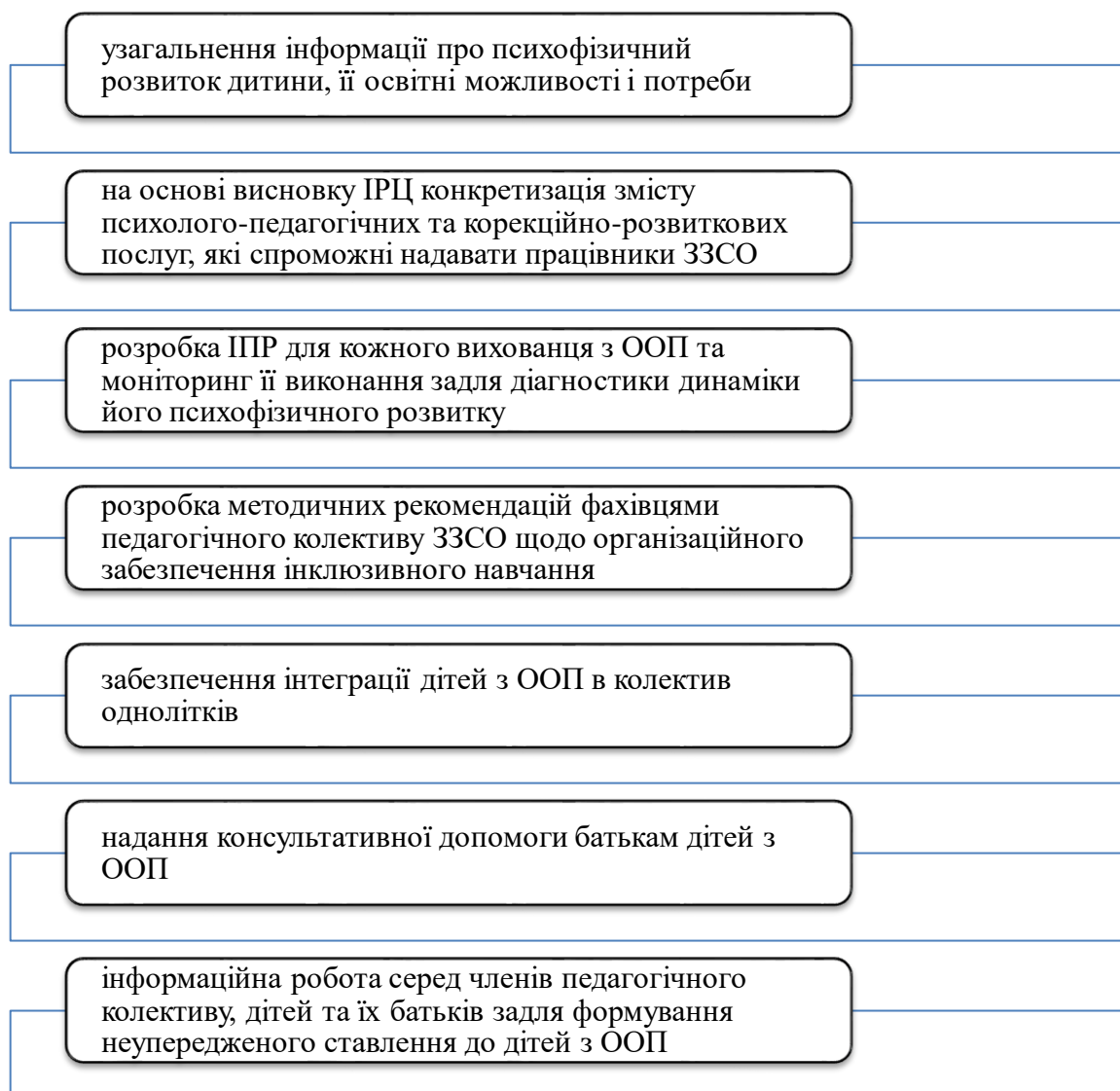


Рис. 1.2.4. Пріоритетні завдання команди ППС дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти

Згідно з вимогами Примірного положення добір кадрів Команди супроводу відбувається з урахуванням освітніх потреб дітей із ООП. До Команди супроводу дитини з ООП можуть бути зараховані постійні учасники, а також залучені фахівці. На постійній основі працюють директор або заступник/вихователь-методист, вчитель/вихователь, асистент вчителя/вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки дитини з ООП та ін. У складі Команди супроводу

можуть бути медичні працівники, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо [323].

У регламентуючих документах прописано принципи та правила організації діяльності, функціональні обов'язки і професійні завдання педагога, практичного психолога, батьків, асистента вчителя/вихователя, профільних спеціалістів, яких залучено до складу команди ППС дитини з ООП [72].

Ефективність упровадження та функціонування інклюзивної освіти в Україні залежить від науково-методологічного опрацювання проблеми змісту, форм, методів та прийомів інклюзивного навчання. Вагомий внесок означеному напрямку здійснили науковці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, рекомендації яких сприяли модернізації української системи освіти осіб з ООП. До важливих напрацювань співробітників цієї наукової інституції належить розробка теоретико-методологічних основ впровадження інклюзивної освіти. Окремим напрямком їх науково-дослідницької діяльності є експериментально-практичні дослідження вдосконалення методики організації навчальної діяльності дітей з ООП.

Результати наукових пошуків фахівців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Е. Данілавичюте, А. Колупаєвої, О. Таранченко узагальнено в багатотомному міжнародному фаховому виданні «Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи». У розділі «Спеціальна освіта в Україні» автори висвітлили основні освітні періоди осіб з порушеннями розвитку. Завдяки оприлюдненій праці, світовій науковій спільноті представлено напрацювання української спеціальної педагогіки в напрямку організації освітньої роботи з особами з порушеннями розвитку. Водночас у розділі означеної монографії «Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи» репрезентовано досвід реконструкції спеціальної освіти в демократичних країнах світу, який

має вагоме значення для впровадження українськими фахівцями інклюзивної освіти [401].

В сучасній українській науці інклюзивна освіта розглядається вченими в різних аспектах її реалізації (рис.1.2.5) [176].



Рис. 1.2.5. Напрямки наукових досліджень з реалізації завдань інклюзивної освіти в Україні

Вагомий внесок у дослідження окресленої проблематики здійснено А. Колупаєвою в монографії «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи». У науковому доробку вченої розкрито шляхи становлення та розвитку інклюзивної освіти в розвинутих країнах світу та країнах пострадянського простору, концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні загалом [116].

Аналізуючи становлення інклюзивної освіти в Україні, О. Балахонова слушно зауважує: «Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а відтак натрапляє на труднощі. Це і професійна невідповідність учителів масової школи до роботи з дітьми з ООП, архітектурна непристосованість шкільних приміщень,

недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними порушеннями, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання» [11, с.65].

У вітчизняній науці суттєво зріс інтерес до проблем забезпечення ефективності інклюзивного освітнього середовища. У наукових дослідженнях розглядаються різні аспекти означеного інноваційного для української освіти процесу. Водночас, як правомірно наголошує О. Москалюк, «...різноманітність підходів ускладнює розуміння сутнісних характеристик інклюзивної проблематики, з одного боку, а з іншого – великий обсяг емпіричних знань та їхнє науково-методичне обґрунтування дозволяє більш повно дослідити цей педагогічний феномен» [176].

Актуальною для української теорії та практики інклюзивної освіти стає потреба спеціальних коментарів понятійного апарату. «Аналіз сучасних уявлень щодо сутності дефініцій, дотичних до інклюзивної освіти, введення у науковий обіг великої кількості іншомовних понять та категорій, які різнобічно інтерпретуються та обговорюються у науковому середовищі, – стверджує О. Москалюк, – розбалансовує понятійний апарат зазначеної проблеми, адже більшість дефініцій хоч і є схожими, однак не є тотожними. Відтак виникають труднощі розуміння змісту певних понять, а також їх активного вживання. Наприклад, досить часто інтеграцію ототожнюють з інклюзією...» [176].

Водночас Л. Міщик обстоює думку, що «...інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до ЗЗСО, а інклюзія передбачає пристосування шкіл і їх загальноосвітньої філософії та політики до потреб усіх учнів як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби» [176].

Зважаючи на вищезначені погляди, провідні українські вчені акцентують на необхідності конкретизації визначення сутності понять, які

мають синонімічне значення, проте не завжди відповідають термінологічному визначенню.

Наукові дослідження українських учених спрямовано на розробку новітніх підходів до організації освітнього процесу в умовах інклюзії та відповідно до цього удосконалення змісту, форм, технології навчання. Однак у теорії і практиці інклюзивної освіти існують певні суперечності. Передусім дослідники наголошують на відсутності уніфікованого підходу до вивчення проблем організації інклюзивного освітнього середовища (ІОС) в ЗЗСО та формування фахової готовності майбутніх учителів до роботи в ньому [65; 94].

Отож, соціальна концепція інклюзії стала основоположною в сучасній освітній парадигмі, оскільки на відміну від традиційного для інклюзивного навчання їй притаманне позитивне реагування на розмаїтість учнівського колективу та наявність у ньому дитини з відмінностями. Індивідуальність психофізичного розвитку в означеному контексті розглядається не як проблема, а як можливість для нововведень в освітньому процесі. Інклюзивна освіта, створюючи умови для навчання і виховання дітей із ООП в закладах загальної освіти за місцем проживання забезпечує доступ до якісної освіти. Впровадження інклюзивної освіти зумовлює необхідність реконструкції процесу навчання і виховання ЗЗСО, а відтак і формування професійної готовності педагогів до створення необхідних організаційно-педагогічних умов роботи з дітьми з особливостями розвитку.

1.2.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі

Важливою умовою якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі стало використання ІКТ в сучасних ЗВО та ознайомлення здобувачів вищої освіти з можливостями ІТ-підтримки інклюзивного навчання в ЗЗСО. Завдяки цьому

суттєво розширюються освітні можливості майбутніх педагогів, а відтак і молодших школярів, оскільки систематично забезпечується безперешкодний доступ до професійно-педагогічної та навчальної інформації. ІТ як компенсаторний, комунікаційний та дидактичний засіб оптимізує організацію навчально-виховного процесу дітей з ООП, забезпечуючи доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у форматі, прийнятному для всіх учнів інклюзивного класу.

Компенсаторна функція ІКТ в інклюзивному класі початкової школи передбачає технічну підтримку таких традиційних видів навчальної діяльності молодших школярів, як читання та письмо, лічильна діяльність, пропедевтика геометрії, ознайомлення з природою тощо. Використання ІКТ, частково компенсуючи чи заміщуючи відсутність природних функцій, спрощує учням із ООП доступ до дидактичних матеріалів. Як комунікаційний засіб ІКТ оптимізує процес спілкування або ж робить його можливим, створюючи для учнів із ООП зручні умови та забезпечуючи альтернативні форми їх комунікації. Використання ІКТ як дидактичного засобу стає дієвим інструментом упровадження інклюзивного навчання, що уможливорює переосмислення традиційних підходів до навчання й викладання в початковій школі загалом [260].

Зважаючи на те, що ІКТ набули активного застосування в освітній галузі, професійно важливою якістю педагогів стало підвищення інформаційної культури, самоосвіта та саморозвиток задля підтримки їх фахової відповідності вимогам сучасної школи. Опанування знаннями і вміннями виконання педагогічних завдань засобами ІКТ посіли важливе місце в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що стало предметом активного наукового вивчення [281].

Актуальність використання в освітньому процесі засобів ІКТ аргументується в наукових працях таких сучасних учених, як В. Биков, Ю. Горошко, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, С. Раков, Ю. Рамський, О. Спирін, Н. Морзе та ін. Шляхи формування вмінь застосовувати ІКТ у

освітньому процесі проаналізовано в наукових дослідженнях М. Жалдака, Ю. Машбиця, В. Монахова, С. Семерікова, О. Співаковського, Ю. Триуса І. Федоренка та ін. Предметом наукового пошуку Р. Гуревича, В. Кухаренко, А. Литвина, стало використання комп'ютерної техніки в професійній підготовці майбутніх фахівців. Психолого-педагогічні проблеми використання засобів ІКТ для підтримання навчально-пізнавальної діяльності учнів обгрунтованов працях В. Беспалька, М. Жалдака, К. Коліна, Ю. Машбиця, І. Роберт, В. Сластьоніна, М. Смульсон, Н. Тализіної. Вчені А. Гета, В. Заїка, В. Коваленко, Ю. Носенко та ін. аналізують сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, розкриваючи теоретико-практичні засади інформатизації освітнього процесу та визначають можливості використання ІКТ у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами в сучасних закладах освіти.

Серед українських дослідників не має узгодженості щодо оцінки значення використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі ЗДО та початкової школи. Серед застережень щодо впровадження означених технологій дослідниками виокремлено не виваженість та педагогічну невмотивованість використання ІКТ в освітньому процесі, що може призвести до мінімального показника міжособистісну комунікативну функцію навчального процесу загалом. Проблемним аспектом учені також вважають, що в такий спосіб зменшується контроль учителя за перебігом та результатами навчальної діяльності учнів, а також знижується зосередженість уваги учнів на об'єкті вивчення. Водночас негативною тенденцією стає те, що знецінюється творча активність та ініціативність учнів, оскільки засобами ІКТ формується здатність до алгоритмічної діяльності.

Аналізуючи сучасний стан упровадження ІКТ в закладах освіти з інклюзивною формою навчання, М. Заїка, В. Коваленко, Ю. Носенко називають ряд проблемних аспектів застосування ІТ як засобів підтримки навчання дітей з ООП (рис.1.2.6) [260, с.30].

Фахівець в галузі впровадження ІКТ у навчальний процес ЗВО М. Кадемія визнає: «Нині в Україні здійснюється широкомасштабне впровадження ІТ в управлінську діяльність, навчально-виховний процес закладів освіти. Впровадження ІТ у навчальний процес, у першу чергу, передбачає їх використання у навчанні.



Рис. 1.2.6. Проблемні аспекти використання ІТ як засобів підтримки інклюзивного навчання дітей з ООП

Як свідчать дослідження науковців, за допомогою ІТ значно покращується управління навчальним процесом, підвищується його педагогічна ефективність. З цією метою необхідно враховувати дидактичні властивості та функції вивчення самих засобів ІТ, а також напрями дидактичної організації такого навчання» [100].

Оцінюючи можливості застосування інформаційних технологій в оптимізації навчальної діяльності здобувачів, Т. Лутікова наголошує, що такий спосіб відбувається перехід від традиційної форми навчання, для якої властивий автоматизм у засвоєнні знань, до формування здатності самостійно орієнтуватися в освітній інформації. Це водночас дозволяє якісно змінити на краще рівень практичної підготовки майбутніх фахівців завдяки оптимально

можливому наближенню форм і методів професійної підготовки до експериментально-практичної ситуації. Здобувачі також отримують можливість ознайомлення з актуальними та перспективними методами пошуку необхідної професійної інформації та її обробки [150].

Зважаючи на те, що сучасні тенденції розвитку освіти відповідають запитам і умовам інформаційного етапу в цивілізаційному поступі людства, професійна підготовка майбутніх фахівців у будь-якій галузі стає неможливою без оволодіння ІКТ. Відповідно в освітній теорії та практиці формуються новітні підходи до фахівців, відповідальних за виховання та навчання зростаючого покоління. Перед сучасним педагогом постало завдання не лише доносити знання своїм учням, а й формувати в них здатність оволодівати необхідною навчальною інформацією. Відтак створення ЕОР сприяє забезпеченню освіти дітей, насамперед відповідні педагогічні методи їх застосування в освітньому процесі актуалізують не переклад традиційної методики на мову програмування, а розробку кардинально нової технології навчання шляхом комп'ютеризації та інформатизації всіх ланок освітньої системи [330].

Доцільність застосування ІКТ в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів аргументується тим, що педагогічна діяльність у галузі освіти вимагає від них здатності генерувати та практично втілювати новітні ідеї, моделювати освітній процес, уміння послідовно само розвиватися. Застосування ІКТ є важливим структурним компонентом якісної підготовки майбутніх освітян, які спроможні виконувати професійні обов'язки відповідно до основоположних принципів компетентнісного та інноваційного підходів. Формування їх вміння використовувати ІКТ у розв'язанні професійних завдань визнано важливим напрямком державної політики, що відображено в Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», Концепцією «Нова українська школа» [353, с.1].

У листі МОН молоді й спорту від 24 червня 2011 р. щодо навчання вчителів основам інформаційно-комунікаційних технологій наголошується:

«Кожен вчитель загальноосвітнього навчального закладу, незалежно від ступеня, типу, форми власності закладу та рівня своєї кваліфікації, повинен вміти орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства, використовувати Інтернет, локальні мережі, бази даних» [356].

Застосовувати ІКТ для підвищення ефективності педагогічної діяльності рекомендують О. Гриб'юк, В. Дем'яненко, М. Жалдак, Ю. Запорожченко, Т. Коваль, Г. Кравцов, Г. Лаврентьєва, В. Лапінський, С. Литвинова, М. Пірко, М. Попель, К. Скрипка, О. Співаковський, А. Сухіх, В. Татауров, М. Шишкіна. Дослідники відзначають їх дієвість у процесі добору змісту навчання відповідно до визначених завдань. Окремими напрямками застосування ІКТ, на їх думку, є забезпечення практичної реалізації змісту навчання; контроль за якістю знань і умінь на різних його етапах; створення навчально-методичного забезпечення та різних форм самостійної аудиторної та позааудиторної роботи. Комп'ютерно зорієнтованими формами навчання, які педагоги можуть упроваджувати в освітній процес, дослідниками названо: мультимедійні презентації, телекомунікаційні проекти, автоматизований контроль навчальних досягнень, відеосемінари, відеоконференції, Інтернет-форуми, вебінари, офлайн/онлайн практично-лабораторні заняття та консультації, дистанційні, мережні, кейс- та медіатехнології організації самостійної позааудиторної роботи тощо. У контексті впровадження ІКТ в освітній процес, як зауважують фахівці, відбулася розробка нових засобів навчання, найпоширенішими з яких у сучасному освітньому просторі є електронні підручники, посібники та довідники, енциклопедії, хрестоматії, електронні словники, програми штучного інтелекту, експертні системи, тестові, тренувальні, моделювальні та прикладні програми, навчальні ігри, інтегровані системи підтримання поточної діяльності педагога, бази даних і знань з віддаленим доступом, електронні бібліотеки тощо [241, с.10].

Відзначаючи перевагиширокого застосування ІКТ, А. Гета, В. Заїка, В. Коваленко та ін. наголошують, що завдяки інтерактивним мультимедіа, спрощеному доступу до глобальних мереж, зокрема Інтернет, «процес навчання поступово стає незалежним від фізичного розташування його суб'єктів; – кількість і різноманітність ресурсів, доступних учням/здобувачам у позаурочний час, суттєво зросла; – локус контролю в ініціації навчального процесу відійшов – учням/здобувачам: вони самостійно здатні ініціювати процес у зручній для них час, у будь-якому місці» [260, с.26].

Результати досліджень В. Ключко та А. Коломієць доводять, що використання ІКТ в сучасних ЗВО мають поліфункціональне спрямування, оскільки виступають засобом навчання і моделювання освітнього процесу. Серед напрямків застосування ІКТ в сучасних ЗВО вчені відзначають їх вплив на самопізнання майбутнього фахівця та пізнання ним навколишньої дійсності. Вважаючи ІКТ дієвим інструментом інформаційно-методичного забезпечення й управління освітнім процесом, вчені наголошують на їх ефективності автоматизації процесів контролю, корекції результатів освітньої діяльності засобами комп'ютерного педагогічного тестування [109].

Аналізуючи алгоритм упровадження ІКТ у ЗВО, Ю. Буровицька зауважує, що вони створюють сприятливі умови для продуктивної діяльності викладача, водночас допомагають прояву його креативних здібностей в процесі реалізації своїх професійних завдань. Дослідниця зауважує, що, застосовуючи ІКТ, викладачі мають сприймати їх ефективним засобом професійного розвитку і аж ніяк фактором втручання в їх повсякденне професійне життя [35].

Окремим напрямком сучасних досліджень стало з'ясування існуючих перешкод для впровадження ІКТ у освітню систему України. Дослідниками визначено комплекс чинників, які перешкоджають повноцінному впровадженню ІКТ. Першочергове значення приділяється рівню інформаційної компетенції викладача. Наголошуючи на необхідності

формування здатності самостійно працювати з різними видами ІКТ, передусім, мультимедійними технологіями, дослідники акцентують увагу на не тільки примітивній функції педагога як користувача готових програмних продуктів, а й на необхідності формування в нього здатності створювати власні, розробляти навчально-методичні програмні засоби [179].

Обґрунтовуючи шляхи інформатизації освіти, О. Торубара зауважує, що цей процес передбачає реалізацію певних заходів, пов'язаних із використанням інформаційних засобів та інформаційної продукції. У контексті вищезначеного в дослідженні вченої визначено певні структурні компоненти інформаційної технології (рис. 1.2.7) [274].



Рис. 1.2.7. Структурні компоненти ІТ в освіті

А. Соколовська звертає увагу на те, що інформатизація зумовлює необхідність якісного інформаційного обслуговування не лише людей, а й технічних засобів. Як повідомляє дослідниця, означений процес на відміну від комп'ютеризації має загальніший характер, оскільки його зумовлено новітніми можливостями сучасних методів та засобів опрацювання інформації. Відтак інформатизація освітнього процесу ініціює відповідні зміни в змісті навчання та організаційно-педагогічних засобах, методах і

формах його практичної реалізації. Водночас, на думку вченої, такий підхід зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки педагогічних працівників [247, с.45].

Наукову аргументацію того, що інформатизація освіти не обмежується тільки забезпеченням закладів освіти комп'ютерною технікою та їх підключенням до глобальної інформаційної мережі Інтернет, здійснено авторами монографії «Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення» за редакцією В. Жалдака. Вчені розглядають інформатизацію як інтегративний процес, який здатний спричинити зміни змісту, методів та організаційних форм навчання. Передусім, на думку дослідників, такий підхід можливий за умови впровадження моделей відкритої освіти, підвищення якості навчальних матеріалів та створення максимально широкого доступу до них усім учасникам освітнього процесу [241, с.8].

Рівень інформатизації освітнього процесу ЗВО безпосередньо пов'язано із розвитком Інтернет-технологій, які стають об'єднуючим засобом результатів роботи більшості автономних користувачів, доступних для всіх зацікавлених осіб. Інтернет-технології підтримують різні інформаційні веб-ресурси – сайти, блоги, форуми, чати, електронні бібліотеки та енциклопедії. Доступ до гіпертекстів та сайтів у глобальній мережі Інтернет дозволяє використовувати у викладацькій діяльності необхідне програмне забезпечення та послуговуватись можливостями роботи в мережі Інтернет. Ученими визначені основні функції інтернет-технологій в освіті (рис. 1.2.8) [61, с.19].

Фахівці в галузі інформатизації освіти М. Кадемія та І. Шахіна розглядають ІТ як інтегровану систему технологічних методів і програмно-технічних засобів задля пошуку, обробки, зберігання та відображення інформації.

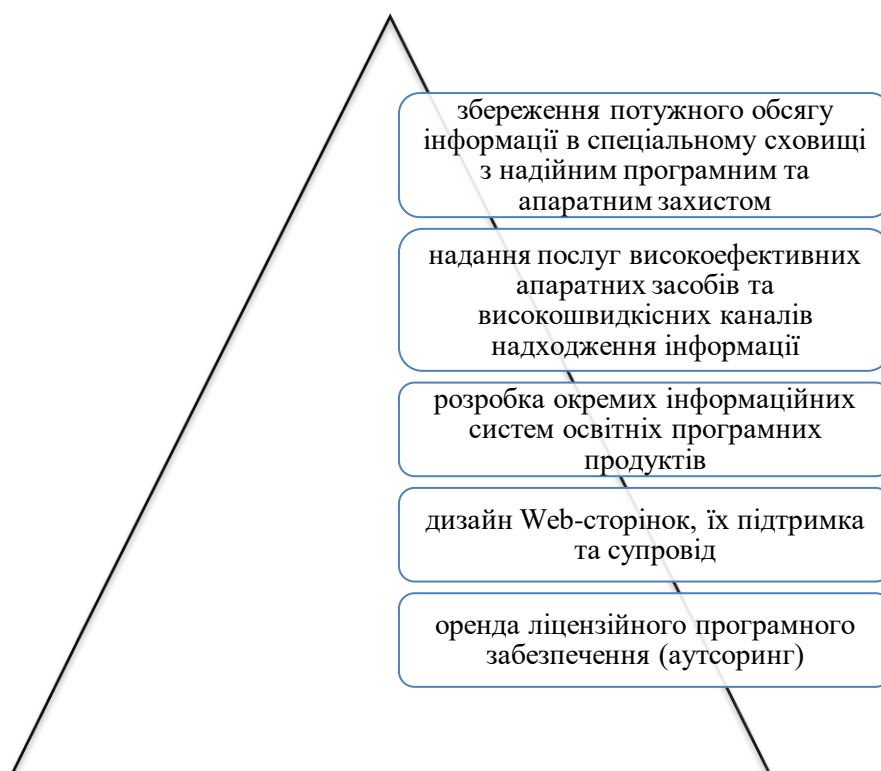


Рис. 1.2.8. Функції інтернет-технологій в освіті

Означений процес значно знижує складність роботи з навчальною інформацією та її застосуванням. Підвищення інформаційної оперативності впливає на оптимізацію освітнього процесу, скорочуючи при цьому час для досягнення очікуваних його результатів [100, с.9-10].

Серед виокремлених дослідниками ІТ в освіті наявні технології навчання, виховання, наукових досліджень і управління. Вони реалізуються на практиці шляхом застосування обчислювальної та інформаційної техніки, а також програмного, інформаційного та методичного забезпечення. М. Кадемія та І. Шахіна стверджують: «Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання» [100, с.23].

Вагомості в інформатизації освітнього простору закладів набувають комп'ютерна комунікація, яка створює електронне інформаційне середовище для роботи педагогів і школярів. Комп'ютер як універсальний засіб обробки

інформації дозволяє суб'єктам освітнього процесу користуватися професійними текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями, базами даних тощо. Створення внутрішньошкільної локальної комп'ютерної мережі призначено для використання в освітньому процесі комп'ютерного зв'язку. Водночас, як зауважують фахівці, локальна мережа є вагомішою для освітнього процесу, аніж наявність доступу до глобальної мережі, оскільки створює умови для функціонування єдиного інформаційного середовища [271].

Інформатизація професійної підготовки майбутніх учителів відбувається завдяки створенню інформаційних середовищ ЗВО, розробки педагогічних програмних засобів (ППЗ). Вагоме значення належить також застосуванню ІКТ у різних формах навчальної діяльності здобувачів: аудиторних заняттях, самостійній роботі та під час їх проєктно-дослідницького навчання. Серед визначених М. Кадемією та І. Шахіною шляхів застосування ІТ в освітньому процесі вищої школи є: мультимедійні засоби навчання; дистанційні курси; пошук навчальної інформації через Інтернет; Web-сайти навчальних закладів; електронні бібліотеки та медіа теки [100, с.24].

І. Ставицька обґрунтувала особливості застосування засобів ІКТ в освітньому процесі. Серед яких дослідницею визначено різні способи розв'язання навчальних завдань, зокрема: застосування електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій тощо. Вчена зосереджує увагу на розробці ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту, акцентуючи на їх потенціалі для моделювання освітнього процесу шляхом забезпечення дистанційного навчання [255].

На думку О. Крапівіної, інформатизація освітнього процесу професійної підготовки здобувачів вищої освіти зумовлює вимоги до навчально-методичної роботи викладачів. Для використання ІКТ у педагогічній діяльності науково-викладацький склад має опанувати

навичками пошукової та інформаційно-аналітичної діяльності та вміннями застосовувати інновації в освіті задля організаційно-педагогічної взаємодії. Вченою виокремлено професійно важливі якості викладачів в сучасному інформаційному освітньому просторі (рис.1.2.9) [126, с.222].

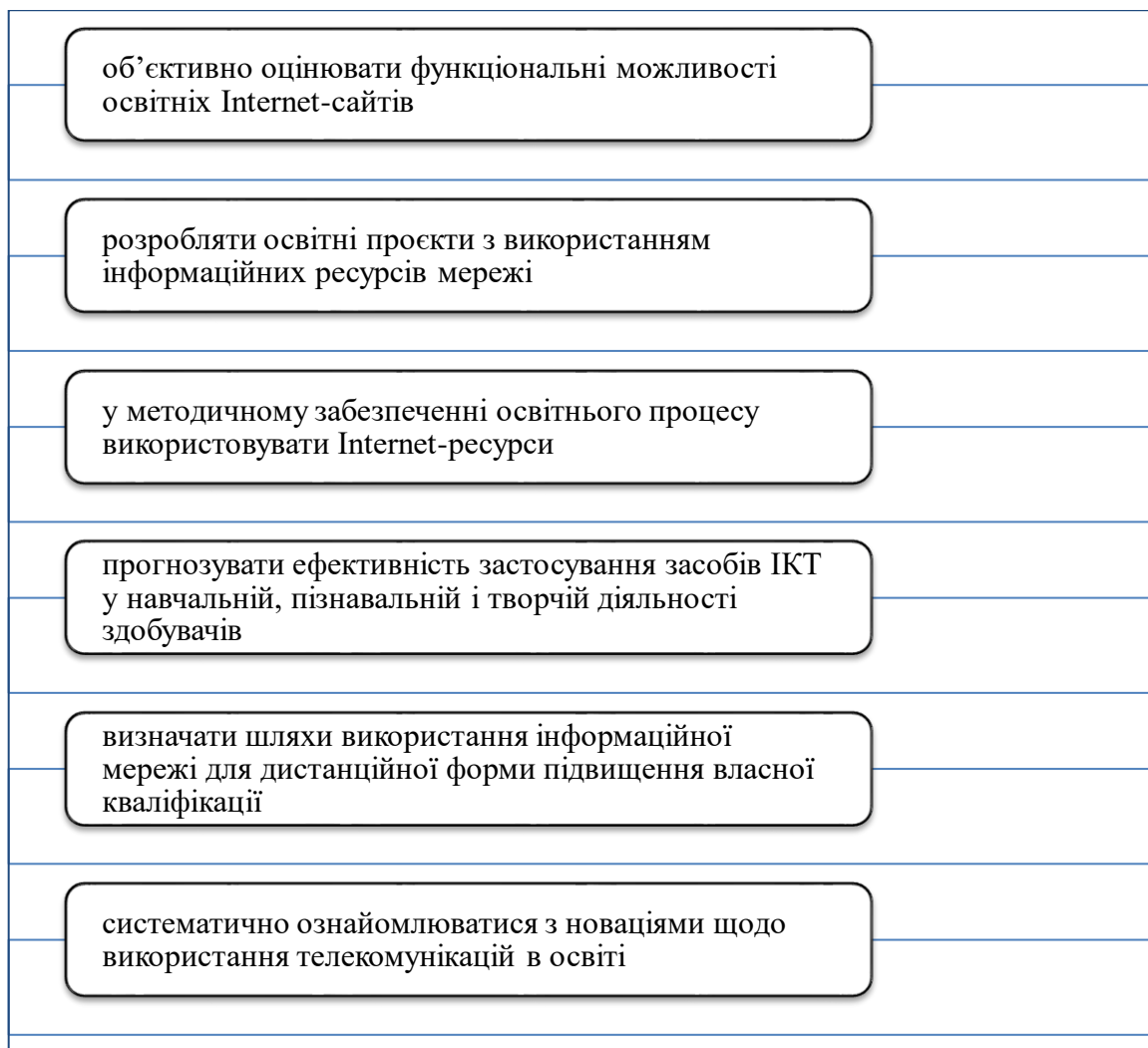


Рис. 1.2.9. Уміння викладачів у сучасному інформаційному освітньому просторі

Інформатизований освітній процес на відміну від традиційної форми професійної підготовки створює абсолютно нові можливості для здобувачів насамперед шляхом доступу через Інтернет до електронних курсів, незважаючи на час та місце перебування тих, хто навчається.

За таких умов навчання характеризується гнучкістю, тривалістю, послідовністю вивчення тематичних блоків, можливістю самостійного вибору матеріалу відповідно до власних інтересів, запитів і потреб. Серед переваг інформатизованого освітнього процесу для професійно-педагогічної підготовки експерти визначають можливість для майбутніх фахівців саморозвитку та самовдосконалення, а також їх об'єктивної оцінки набутих знань і умінь [100].

Особливе значення в інформатизації освітнього процесу ЗВО належить обізнаності викладачів із засобами долучення майбутніх фахівців у галузі освіти до мережної комунікації (нетворкінгу). У такий спосіб ініціюється приєднання всіх суб'єктів навчання до командної взаємодії, виконання проєктних завдань, колаборації та реалізації спільних зусиль для розв'язання проблемних навчально-професійних завдань. Ученими визначено важливість засобів залучення здобувачів до навчання та мережної комунікації задля реалізації завдань дослідження. Розглянемо їхні можливості детальніше.

Google Drive, Dropbox, OneDrive та ін. – хмарні сховища, моделі схову цифрових даних, сервіси, які забезпечують групову комунікацію та взаємодію, дозволяють спільно створити, зберігати, редагувати документи, а також обмінюватися ними.

Nearpod – онлайн-платформа, завдяки якій педагог може створювати презентації (з додаванням до них різного контенту відео-, аудіо, фотозображення), а також ділитися ними зі здобувачами в процесі заняття. Означена платформа надає можливість створювати завдання, розв'язуючи які майбутні фахівці отримують право вибору однієї правильної відповіді, кількох відповідей або ж давати відповідь на запитання – відкрита відповідь. Педагог може відстежувати дії учнів онлайн (аудиторно чи дистанційно). З допомогою безкоштовної версії Nearpod педагог може вести заняття онлайн одночасно з 30 здобувачами. Платна версія Nearpod Gold дозволяє створювати презентаційні слайди і вікторини, зображати графіки та діаграми, вставляти відеофайли тощо. Відповідно до вимог шкільної програми онлайн-

платформою Nearpod надається можливість користуватися готовими, розробленими експертами інтерактивними уроками з усіх навчальних дисциплін [236].

Pear Deck – додаток для браузера, розроблений експертами Айови Pear Deck, має спеціальне цільове призначення для викладачів, дозволяє їм працювати з інтерактивними презентаціями та залучати здобувачів до освітнього процесу. Пропонований додаток синхронізується з Google-дискон і забезпечує організацію інтерактивних занять завдяки використанню розміщених на ньому навчальних матеріалів. Педагог має змогу завантажити в додаток презентації різного формату й контенту, а учні – приєднатися до активної сесії через свої акаунти Google. Перевагою додатка є те, що під час активної сесії він забезпечує одержання зворотного зв'язку. Інструменти «Quick Question» цього додатку дозволяють педагогу в реальному часі пропонувати аудиторії слухачів запитання різного ступеня складності. Скажімо, прості запитання на зразок: чи готові здобувачі до виконання завдань і до тестового опитування. Водночас учасники освітнього процесу отримують від викладача завдання визначити проблемне запитання на будь-якому обраному слайді. Завдяки Pear Deck кожний суб'єкт навчальної діяльності може бути «почутим» під час аудиторної і дистанційної форми навчання. Однак на сьогодні додаток доступний лише англійською мовою [393].

Socrative – безкоштовний сервіс, система, яка забезпечує тестування здобувачів в реальному часі через підключені до Інтернету гаджети, комп'ютери, мобільні пристрої. З допомогою безкоштовної версії програми можна тестувати до 50 осіб, а її Проверсія дозволяє приєднати до процесу до 150 респондентів. Здобувач вищої освіти після завершення тестування отримує повідомлення з інформацією про відсоток правильних відповідей та тривалість тестування. Водночас викладач у режимі реального часу одержує детальний звіт про результати тестування. Socrative дозволяє залучати здобувачів до віртуальної класної аудиторії серією навчальних вправ та ігор.

Інтерфейс Socrative здійснюється англійською мовою, відтак користувачеві необхідні мінімальні знання мови [288].

Plickers – унікальний мобільний додаток, застосування якого не вимагає наявності в кожного здобувача гаджету. Для його використання необхідні: один мобільний пристрій (планшет, смартфон) у викладача під управлінням iOS або Android зі встановленим додатком Plickers; набір карток з QR-кодами; проектор з відкритим сайтом Plickers в режимі Live View. Наявність проектора необов'язкова, однак необхідна для створення візуального ефекту. Здобувачі користуються спеціальними картками з QR-кодами, які зчитуються мобільним пристроєм викладача. Важливою умовою є одночасне піднімання картки з варіантом відповіді – і пристрій педагога миттєво «зчитає» інформацію та відобразить статистику – загалом та по кожному учаснику. Plickers використовується для фронтального опитування на початку чи наприкінці аудиторного заняття. Використання додатка на занятті сприяє комунікації педагога і здобувачів в аудиторії [260, с.43].

Розкриваючи педагогічні аспекти використання хмарних технологій, Н. Морзе наголошує на їх цінному значенні для створення сучасних освітніх середовищ, оскільки вони забезпечують опрацювання навчальної інформації через глобальну мережу Інтернет. На думку експерта, «...впровадження хмарних технологій в освітній процес підвищить якість та ефективність навчання, що певним чином підготує студента до життя в сучасному інформаційному суспільстві» [174].

Інноваційна модель організації ІТ-інфраструктури «Хмара» складається з розподілених й поділюваних конфігурованих апаратних і мережевих ресурсів. До її структурних компонентів також входить програмне забезпечення, розгорнуте на дистанційно віддалених (хмарних) провайдерських центрах [22, с.10]. Хмарні обчислення (cloud computing) – це модель забезпечення повсюдного і комфортного мережевого доступу на вимогу до пулу поділюваних конфігурованих обчислювальних ресурсів. Приміром, це можуть бути мережі, сервери, засоби зберігання, додатки і

сервіси, які оперативно надаються і звільняються при мінімальному зусиллі управління або взаємодії з провайдером (постачальником) [62, с.9].

Характерними ознаками хмарних обчислень, що їх відрізняє від інших типів інтернет-ресурсів, є самообслуговування на вимогу, обчислювальні можливості, універсальний мережевий доступ, миттєва еластичність ресурсів тощо. Самообслуговування на вимогу дозволяє за необхідності автоматично, без додаткової взаємодії з постачальником послуг, змінити такі обчислювальні потужності, як серверний час, обсяг сховища даних. Такий показник хмарних обчислень як широкий (універсальний) мережевий доступ забезпечує функціонування обчислювальних можливостей на великих відстанях мережею через стандартні механізми. Все це сприяє широкому застосуванню різнорідних як тонких, так і товстих платформ клієнта (термінальних пристроїв). Можливості означених технологій в тому, що для спільного використання розподілені ресурси великою кількістю споживачів об'єднуються в єдиний пул – конфігуровані обчислювальні ресурси постачальника. Миттєва еластичність ресурсів (миттєва масштабованість) дозволяє швидко надавати хмарні послуги споживачу. Залежно від його потреб ресурси можуть як розширюватися, так і стискатися, звільнятися [60; 148, с.87].

Із розвитком хмарних технологій, які експертами вважають вагомим чинником модернізації освітнього процесу, пов'язуються можливості підвищення ефективності функціонування освітньої системи загалом. Важливим показниками рівня ефективності інноваційно-освітнього середовища ЗВО стає доступність для здобувачів якісних засобів і ресурсів (рис.1.2.10) [260, с.30].

Водночас враховується якість програмного забезпечення та відповідність вимогам щодо обслуговування, управління, проектування інтерфейсу, ергономічності тощо [370].



Рис. 1.2.10. Показники ефективного інноваційно-освітнього середовища ЗВО

Хмарні технології забезпечують мережний доступ до системи віртуальних ресурсів, зокрема серверів, операційних систем, мереж, програмного забезпечення, додатків, сховищ тощо. Означений процес здійснюється шляхом самообслуговуванням чи потребує адміністрування. Механізм аутсорсингу створює передумови для реалізації будь-яких освітніх сервісів засобами хмарних технологій. Все цеє важливою підставою для розвитку інтегральних підходів до побудови моделей підготовки фахівця, які ґрунтуються на формуванні багаторівневих системних колекцій електронних ресурсів, створених для різних типів спеціалізації та призначення [22; 352].

Як концептуальну ознаку вищезгаданої технології дослідники розглядають те, що іресурси і сервіси є віртуальними, тобто функціонують «в хмарі». Властивостями формування й розвитку хмаро зорієнтованого освітнього середовища стають: персоніфікований розвиток навчальних середовищ; значне спрощення чи усунення обмежень доступу через будь-які пристрої, незалежно від місця та часу; вдосконалення сервісів для

колективної роботи, проведення відеоконференцзв'язку, доступу до спільного контенту; забезпечення уніфікованої ІКТ інфраструктури закладу освіти тощо [260].

Важливим показником інформатизації освітнього середовища ЗВО слід вважати ступінь адаптивності засобів ІКТ, що передбачає налаштування, координування процесу навчання відповідно до рівня підготовленості суб'єктів цього процесу. Водночас допоказників адаптивності засобів ІКТ належать: відповідність темпу навчання, діагностика ступеня опанування навчальним матеріалом, розширення спектру засобів навчання, їх пристосованість до широкого контингенту здобувачів. Підвищення рівня адаптивності розглядається вченими як провідний напрям розвитку ІКТ. Все це ініціює шляхи удосконалення технологій подання, зберігання, пошук необхідних інформаційних матеріалів. Адаптивність технологій покладено в основу різних систем навчального призначення, які гуртуються на моделюванні індивідуальних освітніх траєкторій здобувача відповідно до актуального рівня його знань. Однак побудова освітньої моделі кожного здобувача з урахуванням таких особистісних характеристик, як рівень знань, індивідуальні дані, поточні результати навчання, відстеження траєкторії його досягнень є досить складною математичною та методичною проблемою [280].

Сукупною умовою впровадження ІКТ в ЗВО стає обов'язкова комп'ютерна підготовка здобувачів і викладачів. Комп'ютерна техніка уможлиблює реалізації особистіно зорієнтованого підходу в професійній підготовці фахівців. Використання комп'ютера може гарантувати конфіденційність, оскільки здобувач-користувач отримує можливість прослідкувати свої результати і за необхідності коригувати помилки. За такої форми контролю знань не знижується самооцінка здобувача, а на заняттях панує психологічно комфортна атмосфера. Використання комп'ютерної техніки також забезпечує організацію інтерактивних форм навчання майбутніх фахівців завдяки прямому та зворотному зв'язку

викладача зі здобувачами під час виконання практичних, індивідуальних та самостійних завдань. Відтак здобувачі вищої освіти можуть обирати сприятливий для себе режим навчальної діяльності, яку узгоджено з індивідуальними освітніми запитами [98].

Оптимізація засвоєння навчальної інформації за допомогою комп'ютерів, гаджетів, мобільних пристроїв суттєво розширює зміст професійної підготовки майбутніх учителів. Їх доцільно використовувати для підвищення ефективності аудиторних занять. Виконання навчальних завдань за допомогою комп'ютера дозволяє використовувати варіативний матеріал та встановлювати різні режими роботи, сприяючи індивідуалізації навчання здобувачів [134].

Фахівці визначають різноаспектні дидактичні можливості застосування комп'ютерної техніки в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів (рис.1.2.11) [366].

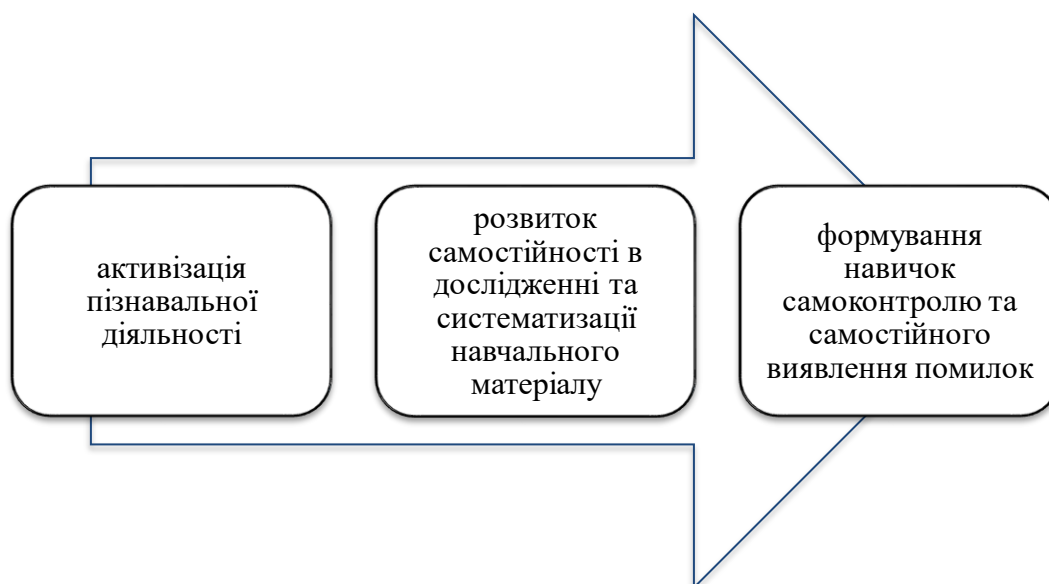


Рис. 1.2.11. Дидактичні можливості комп'ютерної техніки в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів

З урахуванням означених можливостей комп'ютер стає поліфункціональним пристроєм: джерелом навчальної інформації, наочним

приладдям (з можливістю мультимедіа), тренажером та засобом телекомунікації.

Аналізуючи шляхи застосування ІТ в освітньому процесі ЗВО, О. Торубара зауважує, що за допомогою навчальних комп'ютерних програм реалізуються основні напрямки людино-машинного діалогу: реактивний, активний та інтерактивний. Реактивний діалог передбачає наявність найпростішого реагування здобувачів на сформульовані комп'ютером конкретні запитання: «так»чи«ні», або ж вибір певної відповіді з невеликого переліку. Для активної форми діалогу характерний перелік низки нових та різних запропонованих відповідей на вибір здобувача. Інтерактивна форма діалогу забезпечує здобувачеві можливість відповідати на змістовні запитання та знаходити самостійні відповіді в мережах. У наукових дослідженнях обґрунтовано важливе значення такого феномену професійно-педагогічної підготовки, оскільки «...комп'ютер підвищує активність роботи здобувача, підвищує інтерес до навчання; індивідуальна робота з комп'ютером сприяє розвитку самостійності; спілкування з комп'ютером привчає до точності, акуратності, послідовності дій; робота з комп'ютером сприяє розвитку здатності до аналізу й узагальнення; комп'ютер полегшує засвоєння абстракцій, дозволяючи представити їх конкретно» [274].

Використання ІКТ оптимізує формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії, однак ефективність означеного процесу реалізується за умови системного впровадження в традиційну методику навчання. Результати застосування комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання доводять, що дієвою формою використання ІКТ в ЗВПО є їх включення до навчально-методичних комплексів [109].

Погляди фахівців щодо застосування ІКТ і традиційних засобів навчання зводяться до розуміння того, що означений процес має керуватися загальноновизнаними дидактичними принципами (рис. 1.2.12) [109].

Аналізуючи особливості впровадження ІКТ у професійну підготовку майбутніх фахівців у ЗВО, М. Кадемія наголошує на необхідності

організувати самостійне навчання здобувачів засобами технології e-learning. Її використання стає можливим в умовах інформатизованого освітнього середовища, де всі суб'єкти можуть навчатися автономно від комп'ютера, незалежно від свого місцезнаходження і в зручний час.

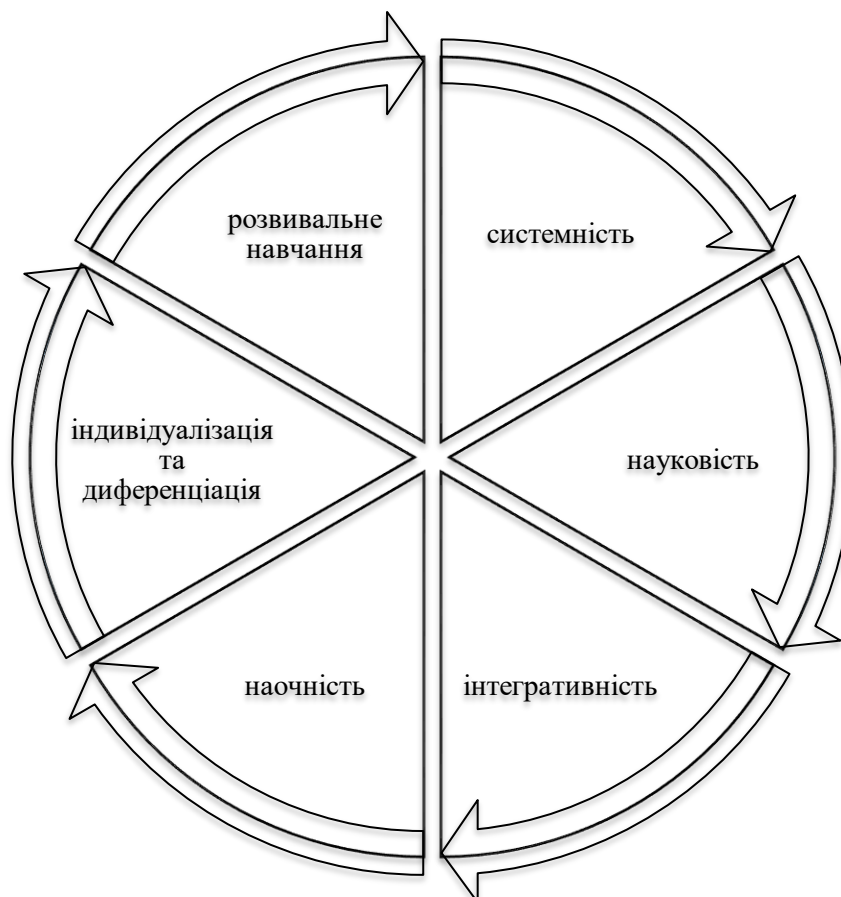


Рис. 1.2.12. Загальнодидактичні принципи застосування ІКТ в освіті

Означене забезпечує сучасна портативна техніка: планшети, ай-пади тощо.

Таке середовище електронного навчання докорінно змінює парадигму трансляції знань, оскільки його модель орієнтовано на навчання завжди та з будь-якого місця [99].

За визначенням фахівців ЮНЕСКО, E-Learning (Electronic Learning) включає навчання за допомогою Інтернет та мультимедіа. Поняття «E-learning», означуючи систему електронного навчання, синонім електронного,

дистанційного навчання, а також як форма навчання з використанням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання за допомогою ІКТ. Суттєвою перевагою означеної технології експерти вважають довільний вибір користувачем зручного місця і часу для навчання. Також визначено, що завдяки технології E-Learning реалізується особистий вибір оптимально зручного способу засвоєння знань; забезпечується можливість постійного контакту з викладачами, а також здобувачі навчаються за індивідуальним графіком задля економії часу, матеріальних та моральних ресурсів [334].

Від використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи безпосередньо залежить рівень сформованості їх готовності до впровадження в інклюзивне середовище початкової школи спеціальних комп'ютерних програм, необхідних для вирішення професійно-педагогічних завдань [338]. Майбутні фахівці в процесі свого навчання усвідомлюють і пересвідчуються на практиці, що ІКТ в освітньому процесі інклюзивних класів початкової школи важливо використовувати як дидактичні засоби для реалізації індивідуального підходу до організації навчальної діяльності молодших школярів і діяльності дитини з ООП зокрема. Освітній контент в означених умовах може поширюватися у різних форматах – тексту на веб-сторінках, цифрових аудіо та відео, анімації, середовищ віртуальної реальності тощо.

Формуючи професійний інструментарій організації освітньої діяльності молодших школярів у інклюзивному освітньому середовищі, майбутнім педагогам доцільно ознайомлюватися з розвивальним потенціалом ІКТ, засобами яких активізується пізнавальна діяльність та розвиток психічних процесів учнів. У дослідженні С. Хомич [292, с.41] зауважується, що мультимедіа позитивно впливає на активізацію мовленнєвої діяльності дітей та слугує засобом їх всебічного розвитку. Використання спеціальних комп'ютерних програм у роботі із дітьми з порушеннями мовлення дозволяє розвивати фонематичні процеси, дрібну моторику, активізувати пам'ять, мислення, увагу, розширювати словниковий запас вихованців,

удосконалювати їх мовленнєву активність, формувати навички правильного мовлення.

Аналізуючи сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, дослідники виокремлюють стандартні й допоміжні технології, послуговуватись якими доцільно в роботі з молодшими школярами як стандартними. До стандартних технологій віднесено настільні та переносні персональні комп'ютери, ноутбуки, нетбуки, планшети. Враховуючи те, що в учнівському колективі навчаються діти з ООП, в усі типи ПК важливо вмонтувати функції налаштування для осіб із порушеннями розвитку. До категорії допоміжних (асистивних) технологій відповідно для роботи з сенсорними порушеннями в учнів включаються пристрої для читання з екрану, слухові апарати, клавіатури зі спеціальними можливостями, системи альтернативної комунікації тощо. Невід'ємною складовою ІКТ підтримки інклюзивного навчання є доступні формати даних, або ж альтернативні формати. Приміром, доступним є HTML, у той час як DAISY – стандарт цифрового формату для запису цифрових аудіокниг (digital talking books); принтери шрифтом Брайля, дисплеї та синтезатори мови тощо [260, с.29].

Комп'ютерні технології дозволяють учителю використовувати під час уроків мультимедійні презентації, ігрові вправи та завдання відповідно до можливостей та освітніх потреб усіх учнів класу. Дозований та послідовний характер дидактичних зображень на екрані комп'ютера створює необхідні умови для уважного виконання дітьми навчальних завдань. Наявність анімаційних зображень, в міру яскравих і цікавих картинок та сюрпризних моментів суттєво активізує пізнавальну діяльність молодших школярів. На досягнення позитивного результату в навчальній діяльності учнів інклюзивного класу має значний вплив і те, що вони мають схвалення не лише від учителя, а й у вигляді картинок-призів із звуковим супроводом з комп'ютерної програми [338, 343].

Послуговування в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами ІКТ забезпечує формування їх готовності до

використання в інклюзивному освітньому середовищі інформаційно-технічного забезпечення. Істотним в означеному напрямку професійно-педагогічної підготовки вважається опанування здобувачами правил роботи з ПК та усвідомлення інформаційної безпеки дітей молодшого шкільного віку [330]. Водночас здобувачі ознайомлюються зі застереженнями щодо їх застосування в роботі з дітьми з ООП, а також необхідністю гармонійного поєднання ІКТ із традиційними формами і методами допомоги дітям, які мають труднощі в розвитку [344].

Важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі засобами ІКТ є створення умов отримання досвіду щодо наявних дидактичних, розвивальних і виховних переваг їх застосування у своїй майбутній педагогічній праці. Приміром, серед переваг застосування ІКТ у роботі з молодшого шкільного віку з порушенням мовлення (загальний недорозвиток) є доступність, наочність, емоційна привабливість, інформаційна ємкість, мобільність. Як взірець, комп'ютерна програма «Ігри для Тигри», яку призначено для корекції загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [225, с.284].

Оцінюючи програму, експерти наголошують, що в основу технології «Ігри для Тигри» покладено напрацювання розробників методик навчання дітей з порушеннями розвитку Г. Каше, Л. Лопатіна, Н. Серебрякової, Р. Лалаєва, Н. Жукової, Є. Мастюкової, Т. Філічевої. Гра є структурним компонентом програмно-методичного комплексу, до якого також запропоновано навчально-методичний посібник з методичними рекомендаціями її покрокового застосування в корекційно-розвитковому процесі. Спеціалізовану комп'ютерну технологію «Ігри для Тигри» перш за все рекомендовано використовувати фахівцям-логопедам, однак за необхідності нею можуть послуговуватись і вчителі інклюзивних класів, а також у домашніх умовах батьки, зацікавлені в оптимізації розвитку

мовлення своїх дітей. Водночас усі без винятку дорослі мають пам'ятати, що комп'ютер самостійно не забезпечить бажаного розвивального результату. Вся робота з дитиною не може обмежуватись ігровими комп'ютерними технологіями, використання яких вимагає дозування та чіткого контролю [367].

Ознайомлення майбутніх учителів із спеціалізованими комп'ютерними програмами передбачає інструктаж щодо їх використання дітьми молодшого шкільного віку. Укладання навчально-розвивальних програм майбутніми педагогами відбувається під керівництвом фахівця. Для кожної дитини з ООП необхідно скласти індивідуальний план із відповідними до розвитку і можливостей учня вправами. Водночас від фахівців вимагається систематичний контроль за правильністю виконання планів та дозування індивідуального навантаження кожній дитині. Корекція навчальної інтенсивності навантаження стає можливою завдяки рівневості програми. Різні рівні складності відображено в блоках програми, які також складаються з кількох модулів, представлених у підменю. Вправи, які входять до складу модулів, мають конкретне спрямування на розвиток різних компонентів мовлення дитини [343].

Майбутні вчителі початкової школи під час вивчення освітніх компонентів «Інформатика» мають не тільки опанувати знаннями та вміннями використовувати ІКТ у навчанні, а й готуватися до їх застосування в майбутній професійній діяльності. Основоположними завданнями ознайомлення з ІКТ у професійно-педагогічній підготовці є обізнаність з позитивними та проблематичними аспектами їх застосування в освітньому середовищі початкової школи; опанування загальними методами інформатизації, адекватними до потреб процесу корекції, контролю і вимірюванню результатів освітніх досягнень молодших школярів; формування знань про вимоги до засобів інформатизації освіти, про основні принципи оцінки їх якості, навчання педагогів стратегії практичного використання засобів інформатизації у сфері освіти; надання додаткової

можливості пояснювати здобувачам про роль і місце ІТ у сучасному світі; навчання створювати електронні освітні ресурси, використовуючи можливості ІТ [70].

У дослідженні Р. Гладишевського проблеми формування готовності майбутнього педагога до використання ІТ навчання у вищій школі акцентується на тому, що застосування у професійно-педагогічній підготовці ІКТ забезпечує формування здатності послуговуватись ними в педагогічній роботі. «Готовність, – на думку фахівців, – визначається як інтегративна властивість особистості логопеда, в якій органічно поєднуються професійні якості, інформаційна культура, що дає змогу успішно розробляти, впроваджувати, використовувати ІТ навчання. Показниками такої готовності є комп'ютерна грамотність майбутнього фахівця, сформованість інформаційної компетентності, інформаційної культури, інформаційного мислення» [49, с.45].

Важливою складовою організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі є формування мотивації. На думку експертів, вона є основоположною, оскільки зміст і напрямки використання ІТ в роботі з дітьми із ООП зумовлюється конкретними потребами та мотивами. Із цією метою в освітньому процесі ЗВО важливо створювати умови для формування і розвитку позитивних мотивів до застосування майбутніми вчителями початкових класів ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі. Мотиваційний блок реалізується в контексті активізації пізнавальної діяльності здобувача як зацікавленого суб'єкта професійної підготовки [264, с.352].

Когнітивно-технологічний напрям професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування ІКТ забезпечує формування загальнонаукових і педагогічних знань з допомогою цих засобів. Результатом такої підготовки здобувачів є комплекс методологічних, теоретичних, методичних та вузькоспеціалізованих знань [333].

Завдячуючи методичному напрямку в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи до застосування ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі, забезпечено формування методичних знань, умінь і навичок. Дослідники стверджують, що означений напряме підґрунтям інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців, ставши своєрідним індикатором їх готовності до реалізації педагогічних завдань засобами ІКТ в інклюзивному навчанні. Все це передбачає сформованість у майбутніх фахівців здатності технічно та дидактично правильно, грамотно використовувати новітні технічні засоби для навчання і розвитку дітей із ООП [366].

Отож, систематичне й дидактично обґрунтоване використання ІКТ в освітньому процесі ЗВО стає важливим чинником підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Завдяки цьому видозмінюється зміст професійно-педагогічної підготовки шляхом перетворення від відтворювального засвоєння фахових знань до практичного, самостійного способу їх набуття. Використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх педагогів забезпечує перехід від методів і форм пасивного навчання до активних способів організації їх освітньої діяльності. Водночас ІКТ активізують навчально-пізнавальну діяльність здобувачів та сприяють вирішенню завдань професійно-педагогічної підготовки (рис.1.2.13).

ІКТ в організації навчальної діяльності в ЗВО забезпечують безперервну педагогічну взаємодію та співпрацю здобувачів і викладачів. Вищезначене позитивно впливає на формування професійної самооцінки, а відтак забезпечує рівень фахової готовності майбутніх учителів до виконання професійних обов'язків в інклюзивного класу початкової школи. Водночас у ЗВО простежуються протиріччя між розвитком ІКТ та можливостями їх застосування в освітньому процесі, оскільки не всі викладачі володіють необхідними знаннями щодо інформаційних систем та їх можливостей. Укладання електронних бібліотек та утворення автоматизованих систем

вносять певні перешкоди у діяльність викладачів через їх недостатню ІКТ компетентність.



Рис. 1.2.13. Вирішення завдань професійно-педагогічної підготовки здобувачів ЗВПО засобами ІКТ

Використання ІКТ в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи доносить їм усі переваги ІТ, а відтак впливає на готовність послуговуватись їх навчально-виховним потенціалом у своїй майбутній роботі з учнями в умовах інклюзивного освітнього середовища. Водночас важливим завданням професійної підготовки педагогів є усвідомлення того, що тільки впровадження ІКТ недостатньо для організації навчальної діяльності дітей із ООП в інклюзивному класі початкової школи. Необхідною умовою ефективності означеного процесу стає вмотивованість педагогів та наявність у них бажання застосовувати і розвивати інноваційні методики навчання чи адаптувати вже існуючі до вимог інклюзивного освітнього середовища. Із цією метою створюються оптимально сприятливі умови для

підготовки кожного здобувача шляхом визначення індивідуальної траєкторії навчання з урахуванням потреб і запитів кожного.

Оптимізація означеного напрямку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи потребує інтеграції ІКТ в усі освітні програми для гармонійного доповнення та забезпечення їх реалізації. Ознайомлення із засобами ІКТ підтримки інклюзивного освітнього середовища має відбуватися з урахуванням інклюзивної стратегії розвитку початкової школи, зі знанням індивідуальних особливостей розвитку, зважаючи на необхідність доступності ІКТ для використання кожним суб'єктом освітнього процесу.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано інклюзивну освіту як новітню форму навчання і виховання дітей із ООП, яка завдяки гнучкому, індивідуалізованому підходу до організації освітнього середовища початкової школи забезпечує сприятливі обставини розвитку осіб з особливостями розвитку як повноцінних членів учнівського колективу за індивідуальним навчальним планом із необхідним медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом за місцем їх проживання. Умови функціонування ЗЗСО із інклюзивним навчанням призводять до змін у професійній діяльності педагогів і вчителів початкової школи зокрема. Сучасний педагог має вміти одночасно працювати з різними категоріями молодших школярів, враховуючи в своїй професійній діяльності багатогранність їх індивідуальних можливостей і потреб. Все це зумовлює актуальність у теорії та практиці педагогіки Вищої школи проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми з ООП як рівноправними членами колективу учнів з нормотиповим розвитком. Проблема формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в контексті визначення оптимально ефективних шляхів їх підготовки в ЗВО стала предметом комплексних наукових досліджень та активного обговорення освітян і представників батьківської громади.

Урахування досвіду впровадження та результатів функціонування інклюзії, здобутих у демократичних країнах, сприяє розв'язанню актуальних соціальних і педагогічних проблем, які виникли в нашій державі у зв'язку зі становленням інклюзивної освіти.

Як зарубіжні, так і вітчизняні фахівці в галузі впровадження інклюзивної освіти обстоюють необхідність створення такого освітнього середовища, яке б шляхом інклюзії могло задовільнити потреби та реалізувати можливості кожної дитини, зважаючи на її фізичні можливості та особливості психічного розвитку. Важливе значення в означеному процесі відводиться використанню ІКТ в інклюзивному класі початкової школи, компенсаторні, комунікаційні та дидактичні функції яких дозволяють суттєво оптимізувати організацію освітнього процесу дітей із особливими освітніми потребами, забезпечуючи доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у форматі, прийнятному для всіх учнів інклюзивного класу.

Впровадження в освітній процес початкової школи ІКТ зумовлює необхідність ознайомлення майбутніх учителів з можливостями ІТ-підтримки інклюзивного навчання в ЗЗСО. З огляду на це професійно важливою якістю майбутніх педагогів стало підвищення інформаційної культури, їх самоосвіта та саморозвиток із метою підтримки їх фахової відповідності вимогам сучасної школи. Опанування знаннями і вміннями виконання педагогічних завдань засобами ІКТ посіли важливе місце в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які мають бути готові не тільки доносити знання своїм учням, а й формувати в них здатність оволодівати необхідною навчальною інформацією. Доцільність застосування ІКТ в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів аргументовано тим, що педагогічна діяльність у галузі освіти вимагає від них здатності генерувати та практично втілювати новітні ідеї, моделювати освітній процес, уміння послідовно саморозвиватися. Застосування ІКТ є важливим структурним компонентом якісної підготовки майбутніх освітян,

які здатні виконувати професійні обов'язки відповідно до основоположних принципів компетентнісного та інноваційного підходів.

Від використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи безпосередньо залежить рівень сформованості їх готовності до впровадження в інклюзивне середовище початкової школи спеціальних комп'ютерних програм, необхідних для розв'язання професійно-педагогічних завдань. Майбутні фахівці під час свого навчання усвідомлюють і пересвідчуються на практиці, що ІКТ в освітньому процесі інклюзивних класів початкової школи можна використовувати як дієві дидактично-виховні засоби реалізації індивідуального підходу до організації навчальної діяльності всіх членів колективу молодших школярів, оскільки освітній контент може поширюватися, враховуючи полівекторність їх можливостей і потреб.

Зміст першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Чупахіна С. В. Впровадження інклюзивної освіти в Україні: реалії та перспективи. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2017. № 9. С. 193–198.

2. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх учителів до реалізації особистісно зорієнтованого та синергетичного підходів в умовах інклюзивного інформаційного освітнього середовища початкової школи. *Всеукраїнський науково-практичний журнал “Директор школи, ліцею, гімназії”*. Спеціальний тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. № 4. Кн. 2. Том II (84). Київ : Гнозис, 2019. С. 378–393.

3. Чупахіна С. В. Інноваційні підходи до формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів: український контент. *Modern engineering and innovative technologies : International periodic scientific journal*. Karlsruhe, 2019. Mart. Issue 7. Part 4. P. 64–77.

4. Чупахіна С. В. Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2017. № 11. С. 115–122.

5. Чупахіна С. В. Теоретичні засади ІТ підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2019. № 16. С. 214–226.

6. Чупахіна С. В. Теоретико-методологічні аспекти готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Молодий вчений : науковий журнал*. № 5.2 (69.2). 2019. С. 75–85.

РОЗДІЛ 2

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Психофізіологічні особливості опанування учнями з особливими освітніми потребами інформаційно-комунікаційними технологіями

Як уже зазначалося у попередньому розділі, впродовж останніх двадцяти років у галузі освіти відбулися суттєві зміни. Зокрема, значно розширено спектр засобів навчання: як у доповнення до традиційних упроваджуються мультимедійні засоби, що інтегрують звичайний текст зі звуком, графікою, відео, анімацією тощо. Сучасні світові перетворення в освіті спрямовано на оновлення змісту, структури, методів навчання, які спроможні задовольнити потреби кожного учасника освітнього процесу, відкривши доступ до навчання тим, хто раніше не мав такої можливості.

Широке використання ІКТ та інтерактивних мультимедіа, спрощений доступ до глобальних мереж, зокрема Інтернет, дозволяє стверджувати [378]:

- процес навчання поступово стає незалежним від фізичного розташування його суб'єктів;
- кількість і різноманітність ресурсів, доступних учням у позаурочний час, суттєво зросла;
- локус контролю в ініціації навчального процесу відійшов учням: вони самі здатні ініціювати процес у будь-який зручний для них час, у будь-якому місці.

Використання можливостей ІТ сприяє успішному вирішенню багатьох важливих завдань навчання та виховання учнів з ООП.

У Законі України «Про освіту» (2017р.) визначено, що особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права

на освіту. Процес урахування та задоволення різноманітних потреб кожного учня шляхом розширення участі в навчанні, культурній та суспільній діяльності визначено ЮНЕСКО як «інклюзивна освіта». Вона передбачає внесення корективів і змін у зміст, підходи, структуру та стратегії на основі єдиної концепції, що охоплює всіх без винятку індивідів однієї вікової групи, та усвідомлення того, що навчання кожної особистості є обов'язком системи формальної освіти [210, с.15].

Найважливішими міжнародними правовими документами трансформації системи освіти в глобальному контексті та розвитку інклюзивних підходів стали декларації і конвенції, які укладено під егідою Організації Об'єднаних Націй (ООН) та Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), що стосуються прав людини і неприпустимість дискримінації за будь-якої причини [382].

Як уже зазначалось, Базовим документом для створення інклюзивної освіти в Україні є концепція «Нової української школи», яку затвердила Національна Рада Реформ у квітні 2016 року [217].

Інклюзивне навчання у закладах освіти має відображати одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Інклюзія означає розкриття кожного учня за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, водночас відповідає його здібностям. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови та підтримку, яка забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Однак найголовніше – дитина вчиться життєдіяльності в довкіллі дітей з нормотиповим розвитком, що формує спрямованість до повноцінного життя, до усвідомлення власної спроможності, підвищення якості власного буття. Означені концептуальні положення є основою інклюзивного навчання у новій українській школі [184; 122].

У межах інклюзивного підходу розмаїття учнів та їх індивідуальні відмінності розглядаються як можливість збагатити освітній процес. Мета інклюзивного навчання передбачає сприяння розвитку середовища, в якому

педагоги й учні з готовністю зустріли б виклики й переваги різноманітності. Означений підхід дозволяє знаходити методи трансформації освітніх систем для задоволення потреб тих, хто навчається [210; 320; 403].

Одним з ефективних засобів розвитку, виховання і навчання особистості дитини з ООП є використання ІКТ.

Слід зауважити, що означені технології є значущою рушійною силою глобалізації суспільства. У галузі інклюзивної освіти вони здатні допомогти дітям з ООП задовольнити право на освіту, розкрити свій потенціал й реалізувати себе як особистість у соціальному житті. Використання ІКТ у навчанні школярів з особливими освітніми потребами сприяє розвитку та корекції психофізичних процесів: мислення, пам'яті, моторики, орієнтації в просторі тощо [31, с.31].

Як означено в документах ЮНЕСКО, сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості педагогів та учнів, спрощуючи доступ до освітньої і професійної інформації, забезпечує функціонування засобів навчання та ефективність управління освітнім процесом, сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу, доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури [384].

У 2013 р. Інститутом ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті було опубліковано монографію, в якій наведено пропозиції та вимоги до застосування ІКТ у початковій школі. Дослідники наголошують, що ІКТ є не предметом вивчення, а лише засобом для підтримки навчання математики, граматики, навколишнього світу та формування в учнів цифрових компетентностей XXI ст. [154].

Водночас документ регламентує і певні обмеження та проблеми щодо використання ІКТ в початковій школі, які запропоновано враховувати під час запровадження означених технологій у навчально-виховному процесі.

Керівництво закладу освіти, а також батьки та вчителі мають заохочувати учнів до використання ІКТ у навчальній діяльності. Брак навичок використання ІКТ в учнів чи незадовільні умови доступу до

комп'ютерів та Інтернету в позашкільний час стають суттєвою перешкодою для дітей. Відтак у освітньому процесі школи вчителю важливо прагнути поєднати традиційні засоби й можливості ІКТ [318].

У рекомендаціях ЮНЕСКО визначено також критерії добору засобів ІКТ, які можна використовувати у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку та для удосконалення освітнього процесу загалом. Серед них: застосування ІКТ освітнього характеру; організація роботи передбачає врахування спрямованості на співпрацю дітей з учителем; інтеграція засобів ІКТ з іншими засобами діяльності; використання розвиткових ігор; забезпечення максимальних можливостей управління засобом навчання з боку дитини; наочність і простота у використанні.

Отож, відповідно до матеріального забезпечення навчального середовища (школа – дім) учителю важливо враховувати вимоги, які запропоновано для програмно-технічних засобів навчального призначення. Невідповідність означеним вимогам може призвести до низької ефективності використання ІКТ та зниження рівня пізнавальної активності учнів. Максимальне дотримання вимог підвищує якість освітнього процесу, рівень засвоєння знань та інтересу до навчання загалом [241].

В Україні інклюзивна освіта знаходиться на етапі адаптації навчальних програм та планів, розвитку методів і форм навчання, використання інформаційно-комунікаційних ресурсів, які здатні забезпечити індивідуальні освітні потреби дітей з ООП. Результати центру громадського моніторингу і контролю засвідчують, що серед 17337 українських шкіл лише 1127 адаптовані до потреб інклюзивного навчання. Більш ніж 56 тисяч школярів з ООП взагалі не охоплено навчанням у загальноосвітніх закладах [80; 252].

Варто зауважити, що педагогічно виважене й вдале використання ІКТ дозволить учням з ООП повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії.

Основні переваги ІКТ підтримки інклюзивного навчання подано в табл. 2.1.1 [325].

Таблиця 2.1.1

Основні переваги ІКТ підтримки інклюзивного навчання

Переваги	Характерні риси
1	2
Загальні: сприяють розширенню учнівської автономії	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяють подоланню комунікаційних труднощів та бар'єрів. 2. Надають учням можливість продемонструвати навчальні результати у зручний спосіб. 3. Допомагають під час розробки навчальних завдань з урахуванням індивідуальних навичок та можливостей учнів.
Для учнів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Незалежний доступ до навчальної інформації. 2. Можливість виконувати навчальні завдання у власному темпі (в асинхронному режимі). 3. Можливість учням використовувати ІКТ в якості компенсаторного засобу, отримати доступ до навчальної інформації в альтернативний спосіб.
Для педагогів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Можливість віддалено комунікувати з колегами, вивчати провідний педагогічний досвід роботи з інклюзивними групами та поширювати власний. 2. Вдосконалення власних навичок використання ІКТ для підтримки ефективної роботи з учнями. 3. Більше можливостей для підготовки дидактичних матеріалів, наочності. Зокрема, з допомогою мультимедіа можна здійснювати та корегувати вплив на різні сенсорні зони. Матеріали в електронному форматі легше адаптувати до потреб учнів (скажімо, великий шрифт, шрифт Брайля тощо)

Основні напрямки, за якими доцільно налагоджувати ІКТ підтримку інклюзивного навчання зображено на рис. 2.1.1 [312; 345; 367; 371; 404].

У науково-педагогічних дослідженнях серед основних типів ІКТ, доцільних для використання як засобу підтримки інклюзивного навчання, виокремлюють [381]:

– стандартні технології – персональні комп'ютери (настільні ПК, переносні ПК (ноутбуки, нетбуки), планшетні ПК (планшети) тощо) з вбудованими функціями налаштування для осіб з ООП;



Рис. 2.1.1. Основні напрямки, за якими доцільно налагоджувати ІКТ підтримку інклюзивного навчання

- доступні формати даних або альтернативні формати – скажімо, доступний HTML;
- DAISY – стандарт цифрового формату для запису цифрових аудіо книг (digital talking books); брайлівські принтери, дисплеї тощо;
- асистивні (допоміжні) технології – слухові апарати, пристрої для читання з екрану, клавіатури зі спеціальними можливостями, системи альтернативної комунікації тощо.

Розвиток та доступність веб- і хмаро орієнтованих технологій дозволяють створити підґрунтя для поширення актуальних навчальних відомостей у швидший і гнучкіший спосіб. Низка технологічних рішень, доступних і часто безкоштовних, сприяють розвитку середовищ ефективної навчальної взаємодії: синхронної та асинхронної комунікації і колаборації (електронна пошта, онлайн дошки, чати, форуми, веб-конференції тощо); мультимедійної інтеракції (симуляції, доповнена реальність, гейміфікація);

інноваційних методик оцінювання (адаптивне тестування, самооцінювання, онлайн-тестування тощо) [267; 379].

Однак впровадження ІКТ в інклюзивну освіту зумовлює появу низки проблем (рис.2.1.2) [260; 381].

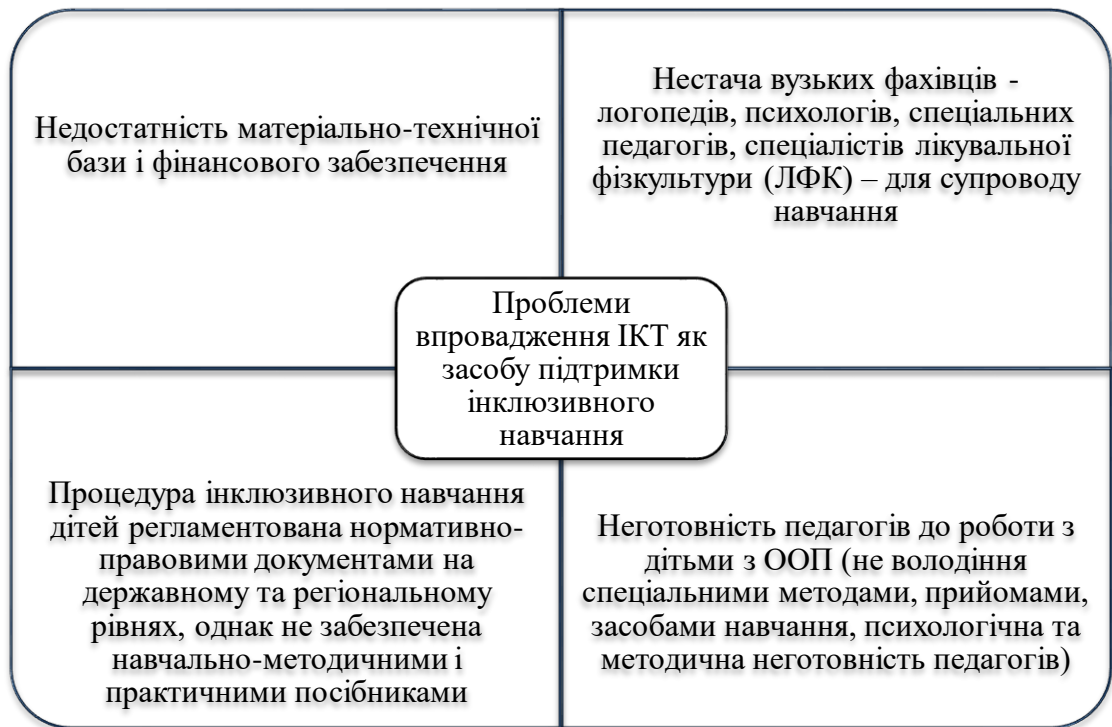


Рис. 2.1.2. Проблеми впровадження ІКТ як засобу підтримки інклюзивного навчання

Задля уникнення означених недоглядів, успішної реалізації інклюзивного навчання з використанням ІКТ, підвищення його якості та доступності для осіб з ООП важливо забезпечити відповідні умови, а саме:

1. Запровадження належної ІКТ інфраструктури, що задовольняла б принципи доступності, зручності використання, гнучкості й ефективності витрат.

2. Модифікація компонентів навчального плану, водночас змісту, методів навчання й оцінювання успішності, впроваджуючи ІКТ з урахуванням освітніх потреб учнів.

3. Підвищення рівня ІКТ компетентності педагогів в інклюзивній освіті, їх обізнаності щодо можливостей використання інформаційних технологій у педагогічній взаємодії з учнями з ООП [313].

Також навчально-програмне забезпечення, віртуальні освітні середовища, які мають широке використання в освітньому процесі, повинні проєктуватися та розроблятися з урахуванням інклюзивних стратегій задля доступу та використання індивідом незалежно від індивідуальних особливостей та порушень. Відтак закладам освіти важливо забезпечити універсальний дизайн технологій, які вони використовують, та їх відповідність вимогам Конвенції ООН [239; 398].

Отож, під інклюзивною ІТ освітою розуміємо систему послуг із застосуванням різноманітних методів, способів та алгоритмів збору, накопичення, обробки, подання й передачі інформації задля забезпечення процесу комунікації з метою здійснення ефективної діяльності учнів з ООП.

Відтак лише суттєві зміни в структурі системи освіти в напрямку впровадження ІКТ в інклюзивне навчання сприятимуть сформуванню якісно нового механізму взаємодії педагогічних інституцій задля забезпечення соціалізації кожної дитини з ООП.

Під інклюзивною освітою розуміємо етап становлення загальної освіти, в якому можливість отримання знань доступна всім, і дітям з ООП зокрема. В зарубіжних країнах означений підхід до освіти розвивається впродовж тривалого часу і є законодавчо підтвердженим. Сутність інклюзивної освіти становить система поглядів, яка не допускає будь-яку дискримінацію дітей, а також допомагає реалізувати в освітньому середовищі саме ті необхідні умови, які важливі дітям.

Американська освіта розглядає інклюзію як кардинальне перетворення школи під завдання й потреби спільного навчання звичайних дітей і дітей з проблемами в розвитку. У німецькомовних країнах термін «інклюзія» майже не вживається, здебільшого послуговуються термінами «інтеграція»,

«спільне навчання», «включення». Країни, що орієнтуються на американську освітню модель, ширше послуговуються терміном «інклюзія» [154].

Широке запровадження та використання ІКТ сприяє оновленню моделей навчання, розвитку освіти на засадах відкритості, безперервності, доступності, особистісного спрямування, соціальної справедливості та рівних можливостей для всіх категорій населення, водночас і осіб з ООП [188, с.126].

Зарубіжний досвід використання ІКТ в освіті знаходить відображення в дослідженнях вітчизняних науковців: О. Гриценчук, І. Капустян, Н. Кіяновської, О. Локшиної, І. Малицької, О. Овчарук, Н. Сороко та ін. Різноманітні аспекти використання ІКТ в роботі з дітьми з ООП представлено в роботах таких учених, як-от: В. Веселов, Н. Вострокнутова, В. Демкіна, М. Захарчука, О. Качуровської, Л. Коваль, Т. Королевської, К. Косової, Н. Курбатової, Б. Мороз, С. Миронової, Ю. Носенко, В. Овсянник, І. Федоренка, О. Чупріної та ін.

Розвинені зарубіжні країни демонструють самобутній досвід запровадження інформаційних технологій в освітню практику на всіх рівнях, водночас і в галузі інклюзивної освіти. Хоча підходи до реалізації освіти дітей з ООП в кожній країні мають свої особливості, усі вони розглядають ІКТ як основний інструмент реалізації інклюзивних стратегій [188; 189].

Відтак задля утворення дійсно відкритого освітнього середовища необхідні технології, які дозволили б віддалено оперувати всіма необхідними даними: дослідженнями, документацією, дидактичними й методичними напрацюваннями тощо, надаючи до них загальний доступ, можливість спільного користування та/чи редагування, обміну. Такі можливості надають технології на основі концепції хмарних обчислень [188, с.126].

Розвиток та впровадження хмарних технологій у процес навчання дітей з ООП уможлиблює подолання низки дидактичних бар'єрів, отримання доступу до різноманітних матеріалів у прийнятному форматі, що знаходить відображення в зарубіжній практиці.

Великобританія (Північна Ірландія). У країні впровадження новітніх технологій в освіту здобуло широку прихильність й підтримку уряду. Яскравим прикладом цього є започаткування у 2012 р. програми «Освітня мережа Північної Ірландії» (Education Network Northern Ireland) за державним фінансуванням. У межах програми у школи країни запроваджено сучасне обладнання для підтримки широкосмугового доступу до мережі Інтернет, цілу низку електронних освітніх ресурсів, а також середовище «Освітня хмара» (Education Cloud environment), що містить учнівський портал «Моя школа» ('My-School'), адаптований до різних вікових категорій та рівнів розвитку дітей, і навчальну платформу. Тільки у перші п'ять років в хмару інвестовано £170 млн [189].

Ідея створення хмари полягає в розвитку динамічного, перспективного гнучкого сервісу, який забезпечив би надійний якісний доступ до широкого пулу освітніх ресурсів. Означений підхід сприяє підтримці взаємодії (колаборації) між навчальними закладами, залученню персональних мобільних гаджетів (смартфонів, планшетів тощо) у навчальний процес, розвитку актуальних навичок в учнів, незалежно від їх місця знаходження та функціональних особливостей [383].

Реалізація ідеї надасть учителям та учням з ООП доступ до кращих навчальних ресурсів з усього світу. Доступ до «цифрового класу», уроків та ресурсів можна отримувати цілодобово з будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет, що дозволить учителям, учням та батькам працювати в реальному партнерстві для підтримки навчання [405].

Великобританія (Шотландія). У країні на державному рівні запроваджено програму «Curriculum for Excellence», що забезпечує підтримку інклюзивного навчання дітей та підлітків від народження до 18 років. Розроблено і впроваджено гнучкі навчальні плани для різних вікових категорій: від 0 до 5 років; від 3 до 5 років; від 5 до 14 років і т.д. Означена програма реалізується на засадах дидактичних принципів: активності, проблемності навчання; підтримки холістичного підходу (для

цілеспрямованого всебічного розвитку особистості); наступності у навчанні; навчання через гру [189].

Найбільш знаковою розробкою в контексті інклюзивного навчання вважаємо Glow (запроваджується з 2009 р.) – перший у світі Інтранет, створений з освітньою метою, що консолідує різноманітні освітні ресурси для дітей, учнів та педагогів. Інтранет – свого роду цифрове середовище для підтримки навчання, доступне на всій території Шотландії. Розробка фінансується за рахунок державного бюджету [402].

Усім користувачам Glow, зокрема педагогам та учням, безкоштовно присвоюється індивідуальний обліковий запис (акаунт), що забезпечує доступ до будь-яких сервісів і ресурсів, які можна використовувати в освітньому контексті. Адміністрування здійснюється і на рівні навчального закладу і на рівні місцевого органу управління. Система Glow підтримує доступ до низки інструментів для безпечної надійної взаємодії: хмарного офісного пакету Microsoft Office 365, чату (Glow Chat), служби миттєвих повідомлень (Glow Messenger), електронної пошти (Glow Mail), сховища документів (Document Stores), а також [402]:

– Glow Meet – сервіс для проведення веб-конференцій на основі Adobe Connect;

– Glow Blogs – сервіс на основі WordPress blogs для створення блогів – потужного і гнучкого інструменту для колаборативного навчання;

– Glow Forums – сервіс для ведення форумів, асинхронної навчальної взаємодії в середовищі, орієнтованого на користувача (userfriendly environment);

– Glow Wikis – онлайн простір на основі Wikispaces, що дозволяє створювати «вікі» для ефективної групової взаємодії;

– Glow Learn – інтегроване віртуальне навчальне середовище, що дозволяє створювати навчальні курси й обмінюватися ресурсами між освітянами Шотландії;

– Glow Groups – під-сайти, що можуть створюватись освітянами в кожному навчальному закладі з різною метою (скажімо, група окремого класу, школи, предметної групи, групи викладачів певних дисциплін тощо). На національному рівні сформовано групи до кожного навчального плану (curricular) для заохочення співпраці в усій країні.

У Glow створено професійний навчальний хаб для підтримки суб'єктів інклюзивної освіти, що дозволяє вести дискусії, обмінюватися матеріалами і досвідом у цій сфері, демонструвати практичні здобутки тощо. Використання Glow сприяє забезпеченню гнучкості й доступності освітнього процесу, відкриває широкі можливості для навчальної комунікації та співпраці у безпечному хмаро орієнтованому середовищі з будь-якого місця, в будь-який час, з використанням будь-яких пристроїв, підключених до мережі Інтернет [189].

Канада. У Канаді започатковано стратегічний проєкт загальнодержавного значення «Цифрова Канада 150» (Digital Canada 150), що сприяє «процвітаючій цифровій Канаді» ('thriving, digital Canada'). Головна мета проєкту: ефективна цифрова політика, забезпечення громадян швидкісним надійним доступом до мережі Інтернет та новітніх ІТ у всіх сферах діяльності – економіці, соціальній сфері, бізнес-секторі, гуманітарній сфері, освіті тощо. Забезпечення безпечності, низької вартості та доступності цифрових сервісів для всіх категорій громадян є особливою прерогативою державної політики Канади [375; 376].

Успішність проєкту зумовила необхідність його продовження (оновлена назва – «Цифрова Канада 150, версія 2.0» (Digital Canada 150 2.0). У найближчих стратегічних планах Канади – розгортання хмарної мережі (Canada Cloud Network), однією з переваг якої стане можливість консолідувати всі дані, всю інформацію в межах країни, без використання серверів інших держав. Канадські дослідники наголошують на зростанні попиту на «інклюзивно» спроектовані сервіси, що доступні для всіх. Для ефективнішої реалізації означеного проєкту доцільно створити єдиний

спільний домен, що акумулював би інклюзивно орієнтовані ресурси різних розробників. Саме хмарні технології є тим засобом, що дозволить консолідувати ресурси та зробить їх доступними, незалежно від місця розташування користувача, сприятиме реалізації персоніфікованого підходу. Окрім сприяння доступності, такий підхід уможливить створення загальної платформи для постійного оновлення ресурсів і їх покращення [404].

Малайзія. У Малайзії особи з ООП можуть цілком реалізувати своє право на освіту в межах формальної освіти відповідно до Малазійського Акту про осіб з особливими потребами 2008 року (Malaysian People With Disability Act). Реалізація прав дітей з ООП налагоджена в межах компетентностей трьох відомств: Міністерства охорони здоров'я (Ministry of Health), Міністерства у справах жінок, сім'ї та соціального розвитку (Ministry of Women, Family and Community Development) та Міністерства освіти (Ministry of Education). Сфера компетентності розподіляється залежно від виду функціональних обмежень. Скажімо, до юрисдикції Міністерства освіти належать питання, пов'язані з синдромом Дауна, легкими формами аутизму, синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, вадами зору й слуху та ін. Міністерські програми спеціальної освіти спрямовані на забезпечення фізичного, емоційного, духовного й інтелектуального розвитку кожного учня. Головна мета – надати можливість кожному у всій повноті розкрити освітній, професійний і життєвий потенціал [189].

Інклюзивна освіта в Малайзії реалізується в межах програми інтеграції (Special Education Integration Programme), відповідно до якої учні з ООП групуються в окремому класі. У випадку, якщо учень досягає освітніх результатів на рівні середніх показників (навіть нижнього щабля середніх показників розвитку), його можна зарахувати до звичайного класу і він продовжує своє навчання разом із однолітками з нормотиповим розвитком. Якщо ж його результати погіршаться, його знову переведуть до спеціального класу [385].

Малайзійські дослідники вбачають перспективу розвитку ІКТ підтримки інклюзивного навчання в запровадженні доповненої реальності, зокрема з урахуванням використання хмарних технологій. Доповнена реальність (Augmented Reality) – це різновид віртуальної реальності, на відміну від якої вона не занурює учня у віртуальне синтетичне середовище, а «поєднує» віртуальні об'єкти з реальним світом. Іншими словами, доповнена реальність не замінює дійсність, а доповнює її. В загальному розумінні означена технологія реалізується через нашарування на об'єкти реального світу віртуальних зображень – голограм. Переваги очевидні: потужна активізація уваги й мотивації учнів; значне покращення розуміння навчального матеріалу та його запам'ятовування; вирішення проблем нестачі обладнання й ресурсів для ведення навчальних експериментів, можливість їх реалізації у безпечному середовищі; скасування часових і просторових меж – можна візуалізувати будь-які об'єкти минулого й сучасності. Здебільшого додатки доповненої реальності є великими за обсягами, що часто унеможлиблює їх використання на персональних комп'ютерних і мобільних пристроях, які мають обмежені ресурси пам'яті. Означену проблему можна вирішити шляхом впровадження хмарних технологій, що надають можливості віддаленого опосередкованого зберігання й опрацювання, надійного збереження і захисту даних, ефективного обміну контентом між освітянами та розробниками [189].

США. У США право дітей на інклюзивну освіту визнано на законодавчому рівні. Вирішальним документом став закон «Про освіту осіб з ОПП» (1990), у якому вперше було замінено поняття «дитина з інвалідністю» на «дитина з особливими освітніми потребами» [207, с.28].

У США закон зобов'язує державні школи надавати спеціальні освітні послуги дітям з ООП. Однак деякі школи в окремих регіонах не мають достатньо розвиненої інфраструктури й оснащення для того, щоб повністю задовольнити потреби цієї категорії учнів, особливо в ситуації стійкого зростання їх кількості [403].

Результати звіту Мережі моніторингу аутизму та відхилень розвитку (The Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network) засвідчують, що в однієї з 88 дітей у віці від 3-х до 17 років діагностовано аутизм. Причини такої значної кількості, з одного боку, полягають в покращенні засобів медичної діагностики, а з іншого – в збільшенні кількості випадків народжуваності дітей з порушеннями [403].

Поширеною практикою стало залучення приватних осередків до освітнього сектору. «Освітні послуги Америки» (Educational Services of America (ESA) – це приватна компанія, що є лідером на національному ринку США з упровадження альтернативних навчальних програм для дітей з ООП. Наразі вона співпрацює з понад 240 державними школами в 22 штатах і задовольняє особливі освітні потреби більше 12000 учнів кожного року [378].

Уже впродовж багатьох років ESA використовує рішення приватної хмари Citrix для перетворення навчання в інтегровану частину життя тих, хто в силу різних життєвих та медичних обставин не може скористатися освітніми послугами в традиційний спосіб. Розгортання хмари по всій мережі закладів ESA вимагало значних витрат (понад 1 млн дол.). Витрати на обслуговування хмарних сервісів частково лягають на державні школи, які одержують асигнування зі спеціального держфонду для навчання дітей з ООП. Для учнів користування сервісами безкоштовне [363].

Першим сервісом, з якого ESA розпочала використання хмари, став Citrix XenDesktop – комплексне рішення для віртуалізації, що на одній уніфікованій платформі забезпечує надійний віддалений доступ до низки застосування з будь-яких пристроїв. Citrix XenDesktop дозволяє створювати віртуальні робочі/навчальні місця з повноцінною підтримкою 3D графіки, завдяки яким учні можуть віддалено використовувати різні візуальні застосунки, водночас і ОС Windows, віртуальні робочі столи, Microsoft Office тощо. З хмарними технологіями Citrix NetScaler, Repeater та Branch Repeater учні залучаються до роботи з графічно насиченим мультимедійним контентом, що враховує їх індивідуальні особливі потреби. Citrix дозволяє

ESA розгорнути її додатки поряд з іншими веб-орієнтованими додатками в одному середовищі, в результаті чого досягається максимальна гнучкість у виборі програм, доступних учням. Означені технології Citrix сприяють учням з ООП ефективно долучатися до процесу навчання у зручний для них спосіб, мати доступ до якісних освітніх ресурсів, вчасно й успішно здійснювати стандартизоване тестування, взаємодіяти з учителями й однолітками [378].

Так от, сучасна ідеологія інформаційного суспільства (суспільства знань) потребує приєднання кожного суб'єкта в процесі навчання, пізнання, творчого розвитку. Все це вимагає пошуку альтернативних шляхів отримання освіти тими, хто в силу соціальних, медичних чи інших причин не може досягти цього традиційними методами. Задля забезпечення ефективного освітнього впливу на дітей з ООП важливою стає розробка зорієнтованих на особистість навчальних програм, проектування індивідуальних освітніх траєкторій. Зважаючи на зарубіжний досвід, властивості інформаційних технологій допомагають дітям з ООП брати активну участь у навчальному процесі попри порушення. Завдяки використанню хмарних технологій (на прикладі Північної Ірландії, Шотландії, Канади, Малайзії, США), можемо стверджувати, що діти з ООП отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у прийнятній, доступній і цікавій формі. Адаптація зарубіжного досвіду використання ІКТ в інклюзивному навчанні до українського освітнього простору надасть можливість долати дітям з ООП бар'єри на шляху до навчання, демонструвати освітні досягнення в можливий їм спосіб та бути успішними.

На сьогодні і в міжнародній термінології, і в Україні зокрема, запропоновано використовувати для дітей з порушеннями термін «діти з особливими освітніми потребами», який стосується обдарованих дітей та дітей з різними нозологіями і порушеннями різного ступеня ураження: як інвалідність у важкій формі, так і середнього ступеня тяжкості [177, с.6].

Свого часу саме дефектологічна наука обґрунтовуючи проблеми навчання і розвитку дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з

порушеннями психофізичного розвитку доводить, що така дитина не просто менш розвинена, аніж її ровесник з нормотиповим розвитком, а інакше розвинена (Л. Виготський). Тобто психофізичний розвиток особливої дитини відповідає *тим самим* закономірностям, *що і* розвиток нормотипової.

Л. Виготським зауважує, що психічний розвиток дітей із психофізичними порушеннями характеризується як компенсаторний, тобто такий, що здійснюється (протікає) у формі заміщення чи вирівнювання того чи іншого внутрішнього процесу (мислення, сприймання тощо). Тож освітній процес слід будувати на здатності психіки до компенсації окремих функцій, використання обхідних шляхів, створення нових механізмів, які забезпечують досягнення певних цілей [40].

У спеціальній психології щодо закономірності розвитку осіб з особливими освітніми потребами з різними дизонтогеніями, визначено, що розвиток таких дітей характеризується своєрідністю, зумовленою органічним чи функціональним порушенням нервової системи чи певного аналізатора, ступенем пошкодження, часом виникнення дефекту, його структурою, соціальною ситуацією розвитку [355].

Академік В. Синьов доводить, що «своєрідний, якісно відмінний від нормального психічний розвиток людей з різними порушеннями характеризується загальними закономірностями, зокрема, зниженням обсягу та швидкості сприймання й переробки інформації; порушеннями розумової та фізичної працездатності, виникненням компенсаторних і псевдокомпенсаторних пристосувань; своєрідністю взаємодії з іншими людьми тощо» [238].

Грунтовний аналіз фундаментальних праць Л. Виготського, В. Лубовського, В. Синьова та ін. дозволив конкретизувати спільні специфічні закономірності психічного розвитку особливої дитини, які враховували що нами було враховано під час побудови освітньої роботи (рис.2.1.3) [40; 240].

Задля забезпечення інклюзивного навчання у закладах освіти, де навчаються діти з ООП, важливо враховувати особливості інклюзивного середовища (рис. 2.1.4) [57, с.28].



Рис. 2.1.3. Специфічні закономірності психічного розвитку особливої дитини (Л. Виготського, В. Лубовського, В. Синьова та ін.)

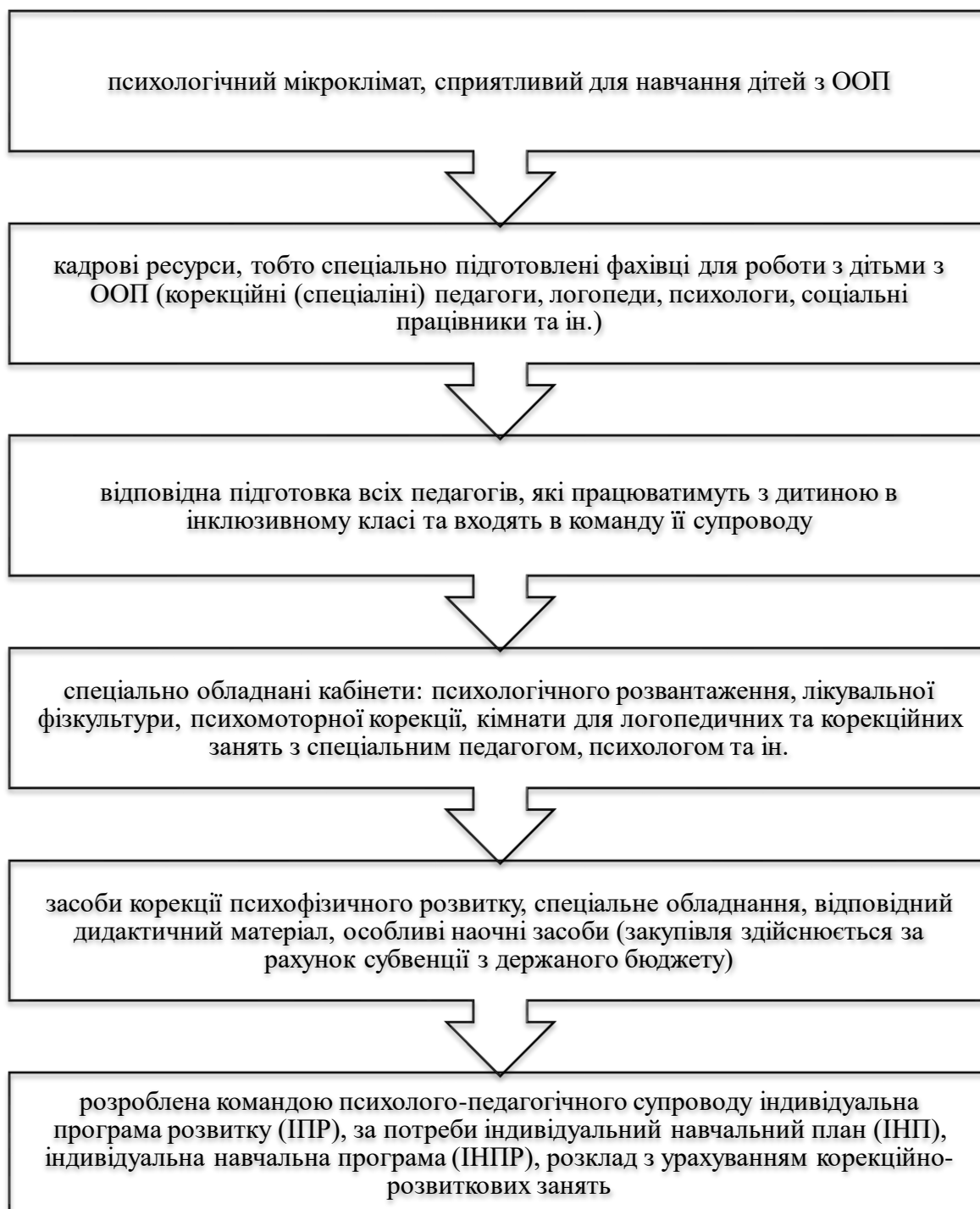


Рис. 2.1.4. Особливості інклюзивного середовища дітей з ООП

Важливим принципом розбудови й ефективного функціонування установ для осіб з ООП є забезпечення специфіки їх діяльності з урахуванням особливих освітніх потреб конкретних категорій дітей та реальних перспектив їх соціальної адаптації [237, с.139; 342].

З урахуванням вищезначеного доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України В. Синьов визначає низку педагогічних умов, які спроможні забезпечити якісне інклюзивне освітнє середовище для дітей з ООП (рис.2.1.5) [240, с.331].



Рис. 2.1.5. Педагогічні умови забезпечення якісного інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП

Освітній процес учнів з ООП передбачає здійснення індивідуального підходу під час проведення уроку з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей і можливостей, інтересів, нахилів і здібностей.

Як приклад, наведемо деякі особливості реалізації індивідуального підходу до учнів з ООП під час уроку (рис.2.1.6) [57, с.29; 112].

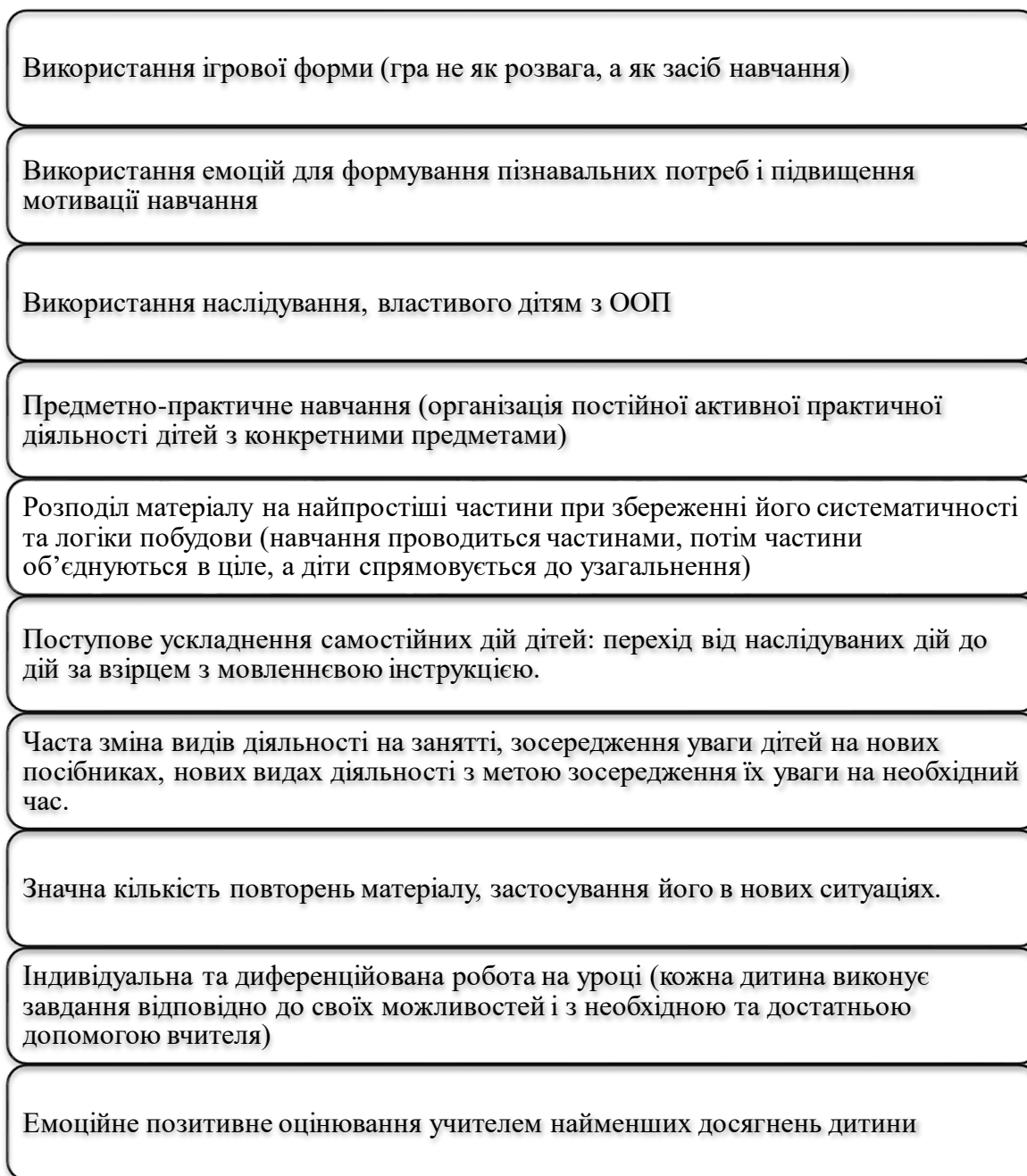


Рис. 2.1.6. Реалізація індивідуального підходу до дітей з ООП під час уроку

Незважаючи на труднощі формування уявлень і набуття знань та навичок в умовах організованого освітнього процесу й використання спеціальних методів, прийомів та засобів діти з особливими освітніми

потребами мають потенційні можливості для розвитку, навчання та соціалізації в життєвому просторі однолітків.

Відтак під час планування уроку для дітей особливими освітніми потребами важливо та необхідно враховувати певні специфічні особливості їхнього розвитку, зокрема такі [240]:

- в учнів із порушеннями слуху спостерігається знижений рівень кінестетичних і тактильних відчуттів, вони мають труднощі у зоровому сприйманні, характеризуються своєрідністю як образної, так і словесної пам'яті. Всі ці особливості розвитку пов'язані з недостатністю розвитку мовлення та словесно-логічного мислення внаслідок порушеного слухового аналізатора;

- учням із порушеннями зору притаманні недостатність в утворенні наочних образів довкілля, формалізм знань, що негативно позначається їх пізнавальній діяльності;

- учні з інтелектуальними порушеннями мають недостатність щодо основних характеристик сприймання, що характеризується уповільненістю, вузькістю, не диференційованістю, порушенням просторового сприймання та орієнтування тощо. Їм притаманні збіднілий обсяг пам'яті, порушення логічного та наочного мислення;

- учням із затримкою психічного розвитку характерно уповільненість сприймання, труднощі в запам'ятовуванні матеріалу, особливо словесного;

- в учнів з порушенням опорно-рухового апарату прослідковуються варіативні особливості психофізичного розвитку, рухові розлади, які проявляються в різному ступені поєднуються з порушенням психічного розвитку, мовлення та соціалізації, що призводить до розвитку за змішаним типом дізоптогенеза. Особливості психомоторного розвитку дитини із порушенням опорно-рухового апарату вимагають спеціального діагностування для створення ефективних умов інклюзивного навчання.

З урахування специфічних і загальних закономірностей розвитку дітей з особливими освітніми потребами вчитель інклюзивного класу планує кожен структурний компонент уроку (рис.2.1.7).

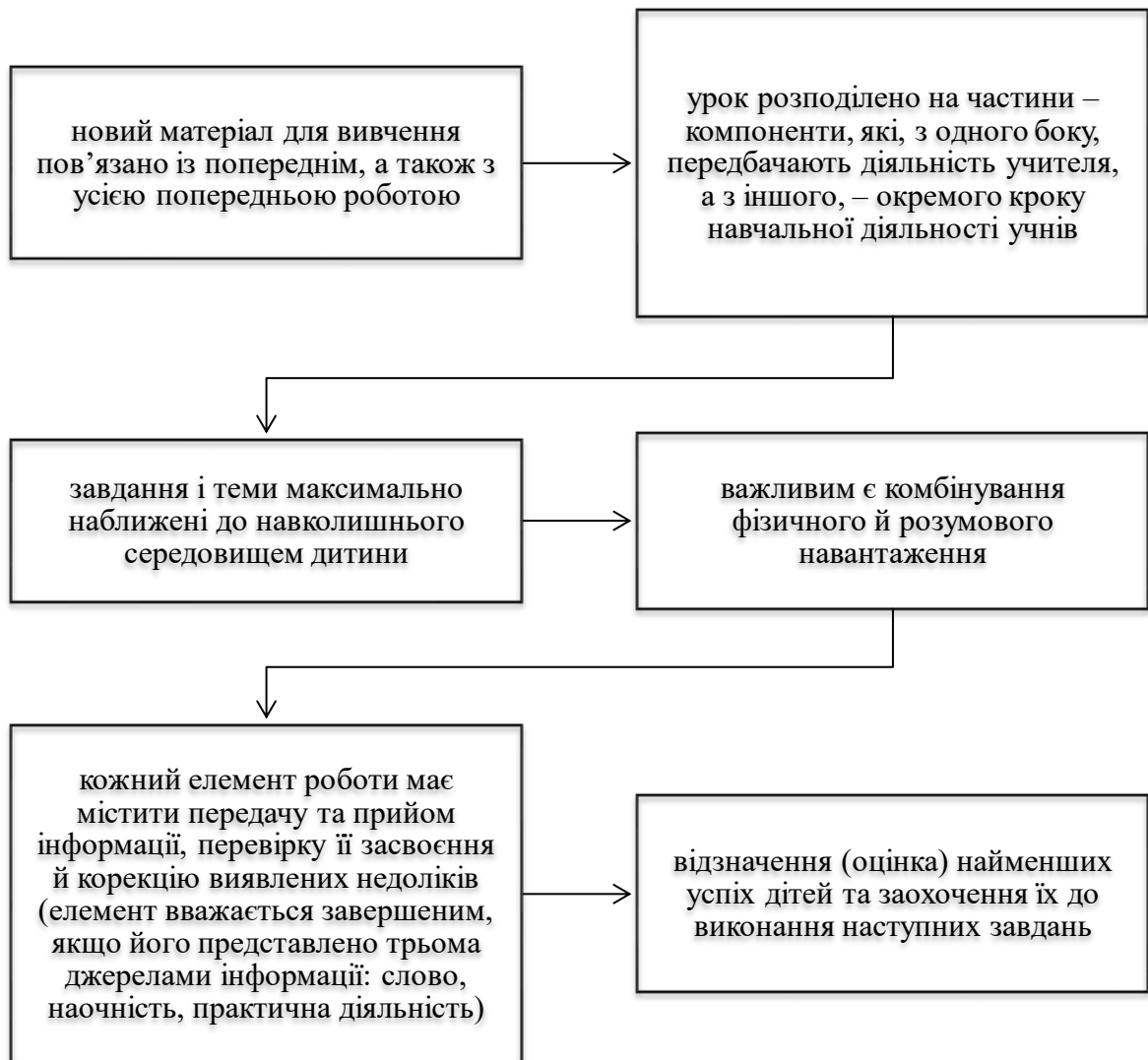


Рис. 2.1.7. Особливості планування уроку для дітей з ООП

Педагогу доручено допомогти усім дітям адаптуватися в колективі однолітків, надавати їм індивідуальну підтримку, навчати школярів з нормотиповим розвитком приходити на поміч дітям з ООП в навчальній діяльності та взаємодіяти з ними [107, с.24].

Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП здійснюються на суб'єкт-суб'єктних засадах, що передбачає систематичне відстеження їхнього індивідуального розвитку у процесі навчання. За цих

умов контролю-оцінювальна діяльність набуває для здобувачів формувального характеру. Контроль спрямований на пошук ефективних шляхів поступу кожного здобувача у навчанні, а визначення особистих результатів здобувачів не передбачає порівняння із досягненнями інших і не підлягає статистичному обліку з боку адміністративних органів [130].

Упродовж навчання в початковій школі учні оволодівають способами самоконтролю, що сприяє вихованню відповідальності, розвитку інтересу, своєчасному виявленню прогалин у знаннях, уміннях, навичках та їх корекції.

Навчальні досягнення учнів у 1-2-3-4 класах підлягають вербальному, формувальному оцінюванню, однак у (3) 4 класі - (за рішенням педагогічної ради школи) – можливе формувальне та підсумкове (бальне оцінювання) [130].

Формувальне оцінювання має на меті підтримати навчальний розвиток дітей; вибудувати індивідуальну траєкторію їхнього розвитку; діагностувати досягнення на кожному з періодів процесу навчання; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; аналізувати хід реалізації навчальної програми й ухвалювати рішення щодо коригування програми і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини; мотивувати прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, не боятися помилок, переконання у власних можливостях і здібностях. Підсумкове оцінювання передбачає зіставлення навчальних досягнень здобувачів з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою [130].

Загальна характеристика рівнів навчальних досягнень учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання наведена в табл.2.1.2 [221; 304].

Варто зазначити, що на сучасному етапі становлення інклюзивної освіти учнів ООП існують труднощі її впровадження у заклад загальної середньої освіти.

Таблиця 2.1.2

Рівні навчальних досягнень учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання

Рівень навчальних досягнень	Зміст
1	2
I рівень - початковий	Учень з допомогою вчителя фрагментарно, неточно відтворює окремі елементи, ознаки об'єкта вивчення; з допомогою вчителя виконує окремі дії, прості завдання. Ставлення до навчання байдуже чи слабковиразне позитивне. Потребує контролю, допомоги та стимулювання з боку вчителя.
II рівень - середній	Учень відтворює до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал розуміє. Здатний за зразком застосувати набуті знання, виконати окремі дії, прості завдання, відтворити (переказати) спосіб виконання завдання. Ставлення до навчання позитивне, але недостатньо виразне, дійове і стале. Потребує контролю, допомоги та стимулювання діяльності за ситуацією.
III рівень - достатній	Учень відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, частково чи за допомогою вчителя пояснити. Здатний застосувати знання в аналогічних умовах. Виконує дії та завдання в аналогічних умовах. Достатньо стале зацікавлене ставлення до навчання. Потребує допомоги в окремих випадках.
IV рівень - високий	Учень відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, пояснити. Застосовує знання, вміння й навички в аналогічних та відносно нових умовах. Здатний самостійно і правильно виконувати дії, аналогічні та відносно нові завдання. Здатний пояснити використаний спосіб виконання завдання та застосувати для розв'язання іншого. Стале, виразнопозитивне ставлення до навчання.

Системне розуміння цього процесу та аналіз теоретичних джерел визнає несформованість компонентів фахової та психологічної готовності вчителів початкової школи та вчителів-предметників до інклюзивної форми

навчання різних категорій учнів з ООП, утворення негативних психологічних установок батьків дітей з нормотиповим розвитком на спільне навчання та дозвілля з дітьми з ООП; відсутність відповідної комплексної корекційної роботи під час навчання в інклюзивному класі [273, с.179].

Однак з урахуванням принципу оптимістичної перспективи розвитку дітей з ООП пропонуємо в організацію, зміст і навчально-виховну роботу ЗЗСО з інклюзивною формою навчання ввести базові положення спеціальної дидактики, спеціальні методики та корекційні технології, які застосовуються у спеціальних школах для різних категорій дітей. Важливою і необхідною є перепідготовка вчителів інклюзивної освіти на курсах підвищення кваліфікації, супервізії (допомога і підтримка) фахівцями корекційними педагогами та спеціальними психологами. Зокрема вважаємо за доцільне рекомендувати у початковій школі з інклюзивною формою навчання призначати асистентом учителя фахівця зі спеціальною освітою – корекційного педагога. Все це забезпечить, з одного боку, для учнів відповідну корекційно-педагогічну допомогу, а з іншого – гармонізацію та стабілізацію ефективної взаємодії між більшістю (дітьми з нормотиповим розвитком) та меншістю (дітьми з ООП) учнів [304, с.153].

Отож, характеристика освітнього процесу дітей з ООП дала можливість виокремити низку проблем в сфері надання освіти. Конче потрібним є не лише розробка індивідуальної програми розвитку для дітей з ООП, а й впровадження ІКТ з метою оптимізації освітнього процесу. Однак, на жаль, досвід використання ІКТ школярами з ООП в Україні незначний та не набув ще достатнього поширення.

В умовах інформатизації суспільства питання використання сучасних ІКТ є надзвичайно актуальним, зокрема для системи інклюзивної освіти. Використання можливостей інформаційних технологій дозволяє успішно вирішувати деякі важливі завдання навчання та виховання дітей з ООП. У сучасних умовах особливого значення набуває творче впровадження в практику навчально-виховної роботи нових технологій та методик. Для

загальноосвітньої школи – це, насамперед, поліпшення результативності навчальної та корекційної роботи, що є основою загальноосвітньої та трудової підготовки учнів. Відтак проблема опанування ІКТ учнями з ООП на сьогодні стає надзвичайно гострою, оскільки комп'ютерна грамотність взаємопов'язана із засвоєнням матеріалу та особливостями розвитку, які гальмують означений процес [314].

Учителю початкової школи під час організації інклюзивного навчання з використанням ІКТ слід враховувати специфічні психофізичні особливості учнів з ООП (рис.2.1.8) [222, с.142].

Використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, обґрунтовано у дослідженнях українських учених (Н. Глазкова, О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, Ю. Сакуліна, В. Синьов, І.Федоренко, М. Шермет та ін.).

Зокрема, М. Шермет і О. Качуровська, розглядаючи питання застосування комп'ютерних технологій для корекції порушень мовлення у молодших школярів, наголошують, що робота з комп'ютером може не тільки надати учням можливостей систематичного й цілеспрямованого оволодіння знаннями та навичками, а й сприятиме розвитку творчих здібностей та підвищенню інтересу до знань [349, с.147].

На думку С. Миронової, комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого учні з інтелектуальними порушеннями зможуть заповнити прогалини у знаннях не тільки з інформатики, а й з інших предметів. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують безперервний розвиток здібностей учнів, їх інтересів, умінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності. Під час роботи на клавіатурі розвивається дрібна моторика.

особливості уваги	<ul style="list-style-type: none"> • труднощі залучення, неможливість тривалої зосередженості, нестійкість, швидка виснажливість, неухважність
знижена швидкість сприймання об'єктів	<ul style="list-style-type: none"> • потрібно більше часу, щоб дізнатися про властивості та якості предметів
труднощі розуміння зверненого мовлення; недорозвиток усіх компонентів мовленнєвої системи	<ul style="list-style-type: none"> • словниковий запас, звуковимова, граматична будова, фонематичні процеси, зв'язне мовлення • порушена загальна розбірливість мовлення: невиразне, монотонне
порушення запам'ятовування	<ul style="list-style-type: none"> • довільного та мимовільного
порушення мислення	<ul style="list-style-type: none"> • слабкість узагальнень, відсутність критичності
емоційна незрілість	<ul style="list-style-type: none"> • недорозвиток, примітивність, недиференційованість емоцій • неадекватність реакцій (надмірна інтенсивність або інертність переживань) • підвищена навіюваність
порушення вольових процесів	<ul style="list-style-type: none"> • безініціативність, не самостійність у своїй діяльності, не вміння підпорядковувати її певній меті

Рис. 2.1.8. Психофізіологічні особливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Комп'ютер може стати потужним джерелом формування не лише інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів, а й прагнення до знань, отримання задоволення результатами власної діяльності, розвитку самостійності мислення. Завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання, орієнтація на конкретного учня.

Дослідницею визначено умови успішного використання комп'ютерної техніки на уроці (рис. 2.1.9) [168, с.42].



Рис. 2.1.9. Умови успішного використання комп'ютерної техніки на уроці

Ю. Сакуліна зазначає, що запровадження елементів комп'ютерної грамоти в освітній процес забезпечує ефективнішу соціалізацію учнів даної категорії, оскільки сам процес взаємодії таких дітей із комп'ютером, знайомство з його можливостями та шляхами їх використання для задоволення пізнавальних потреб розширює світогляд школярів, сприяє розвитку в них мислення, пам'яті, уваги, а також цілеспрямованості й самостійності.

Вчена зауважує, що засвоєння дітьми з ООП елементів комп'ютерної грамоти та опанування ними користувальних умінь і навичок може здійснюватися на різних уроках під час роботи з різними програмними засобами у межах прийнятого школою навчального плану. Водночас науковець не заперечує й можливості введення окремих уроків інформатики, наголошуючи на тому, що це потрібно робити лише у старших класах [231].

Вчена Н. Глазкова мету навчання комп'ютерним технологіям вбачає у формуванні в учнів з ООП таких інформаційних знань і умінь, які є доступними та необхідними для подальшого життя в сучасному інформаційному суспільстві, а також для розуміння перетворень, які в цьому суспільстві відбуваються [50].

О. Легкий у своїх дослідженнях з'ясовує, що корекційно-розвивальна сутність застосування комп'ютерних технологій полягає у перспективі реалізації основної їх переваги порівняно з іншими засобами – індивідуалізації корекційного навчання в умовах класу, забезпечення кожній дитині адекватних саме для неї темпу і способу засвоєння знань, надання можливості для самостійної продуктивної діяльності, яка підтримується необхідною системою допомоги [139].

Дослідники й практики (І. Больших, В. Воронін, В. Кондратенко, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Нетьосов) також відзначають значний інтерес, що виникає у дітей з ООП в процесі взаємодії з комп'ютером. Цінною є також думка практиків про корекційний потенціал багатьох педагогічних програмових засобів, зумовлений наявністю в них різних рівнів складності та диференційованої системи допомоги, щоб учень у потрібний момент міг дістати достатню й необхідну підтримку. Вагомим корекційним аспектом використання ІТ в освітньому процесі стає видозміна окремих видів пізнавальної діяльності, яка створює сприятливі умови для успішнішого навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. Взаємодія з комп'ютером здебільшого приводить до позитивного результату самостійної діяльності

дітей, що є важливим моментом стабілізації емоційного стану, одним із засобів самореалізації особистості [140; 180].

Сучасна вчена Н. Кравець описує особливості використання комп'ютерних технологій у процесі роботи школярів з ООП з творами художньої літератури [125].

Науковець О. Василенко, висвітлюючи проблеми використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з ООП у загальноосвітній школі, наголошує на тому, що під час роботи з комп'ютером створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Все це спонукає до ґрунтовного аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що позитивно впливає на розвиток фундаментальних операцій мислення. При цьому не слова, а дії учня відображають правильність і характер його знань, уявлень та результат міркувань. Учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, отримує реальні результати для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності його уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня. Використання комп'ютерної техніки надає уроку привабливості та осучаснює його, відбувається справжня індивідуалізація навчання, контроль і підсумовування проходять об'єктивно та вчасно. Вміння вчителя спланувати зміст уроку, підібрати необхідне унаочнення, методи навчання, визначити оптимальну мету і завдання роботи з комп'ютером, доречно використати його – запорука успішного опанування учнями з інтелектуальними порушеннями навчального матеріалу [36].

Отож, включення комп'ютерної техніки в інклюзивне навчання пов'язано з вирішенням 2-х фундаментальних завдань (рис.2.1.10) [192].



Рис. 2.1.10. Завдання включення комп'ютерної техніки в інклюзивне навчання

Задля реалізації вищезначеного підходу головною стає теза «від дитини до комп'ютера». Це новий стимул для активізації пізнавальної діяльності учнів, особливо для розвитку операційних компонентів мислення. В процесі взаємодії учня з комп'ютером створюються сприятливі умови для переходу з наочно-практичного на логічно-абстрактний рівень мислення, що допомагає значно інтенсифікувати розумову діяльність школярів, сприяє розвитку творчого потенціалу кожної дитини, реалізації її нахилів і здібностей у різних сферах доступної діяльності та спілкування.

Однак для того, щоб забезпечити активну участь школярів з ООП в освітньому процесі у використанні ІКТ, їх до цього слід завчасно підготувати. Запорукою успішності означеного процесу є попереднє опанування учнями роботою з/за комп'ютером (інформаційно-комунікаційна компетентність) [306].

Вивчення наукових досліджень з проблеми формування інформаційної компетентності в осіб з ООП дозволив встановити, що під інформаційною компетентністю пропонується розуміти підтверджену здатність особистості задовольнити власні індивідуальні потреби і суспільні вимоги щодо формування загальних компетентностей людини в галузі інформатики. Вчені

вказують, що загальні компетентності часто називають ключовими чи базовими, а професійно-спеціалізовані компетентності – предметними. Отож, під час формування компетентності дітей з ООП йдеться про рівень сформованості базової інформаційної компетентності. Професійно-спеціалізовані компетентності вони зможуть набувати під час опанування певної професії [151, с.19].

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури дав змогу виокремити найгостріші питання щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності в дітей з ООП і показав, що проблема використання ІКТ навчання у початковій школі розглядається у двох аспектах. Перший аспект стосується проблем упровадження ІКТ у дидактику початкової освіти й педагогічних методів їх застосування, розробки структури занять, рекомендацій щодо санітарно-гігієнічних і ергономічних вимог, особливостей безпеки з організації комп'ютерно-ігрового комплексу у навчальних закладах. Другий аспект досліджень висвітлює питання всебічного розвитку дітей засобами ІКТ навчання.

Сучасні науковці стверджують, що використання ІКТ у освітньому процесі початкової школи стимулює творчу активність дітей; збагачує інтелектуальний, естетичний, моральний розвиток дитини; сприяє оволодінню вміннями вирішувати завдання конструктивної діяльності та допомагає формуванню просторових уявлень; забезпечує можливості для розвитку наочно-образного мислення, умови формування комунікативних навичок, цілеспрямованості й соціалізації; підвищує успіхи у вивченні іноземних мов тощо. Серед чинників, що сприяють формуванню інформаційно-комунікаційних компетентностей у молодших школярів, можна назвати: поступову інформатизацію навчальних закладів; зацікавленість і бажання дітей грати в розвивальні комп'ютерні ігри, тобто спостерігається мотивація до вивчення ІКТ на рівні керування грою; можливість вибору серед великої кількості розвивальних комп'ютерних програм потрібної, що відповідає інтересам дитини та санітарно-гігієнічним

й ергономічним вимогам; зростання кількості педагогів з відповідною підготовкою в галузі ІКТ; розробка та впровадження в освітній процес методичної системи навчання інформатики учнів початкових класів з ООП [57; 60; 92; 151; 181; 233].

Основні компоненти означеної компетентності згруповано у змістовий блок: мотиваційний (мотив розширення знань з комп'ютерних технологій; мотив розвитку особистості; мотив соціальної визначеності); когнітивний (знання сучасних технологій програмування; вміння аналізувати інформаційні потоки); дієвий (визначення комп'ютера як засобу пізнання та самовдосконалення; комунікативна взаємодія з іншими учнями під час навчання); рефлексія (здатність до самовираження у навчальній діяльності; усвідомлення свого місця у соціальній сфері; визнання себе як виробника знань; здатність до самооцінювання власної навчальної діяльності).

Організація процесу формування інформаційно-комунікаційних компетентностей здійснюється через форми (мультимедійна презентація, самостійна робота, індивідуальні завдання), методи (навчальні комп'ютерні ігри) та засоби (спеціалізоване програмне забезпечення та ресурси Інтернет – хмарні технології).

Інформаційно-комунікаційні компетентності сформовано у функціональний блок: навчальна, виховна, корекційно-розвиткова, інноваційна. Як результат, відбувається утворення вихідного блоку (сформовані інформаційно-комунікаційні компетентності учнів з ООП), що складається із отримання нових знань, умінь і навичок; підвищення рівня розвитку пізнавальних процесів (спостереження, мислення, пам'яті, уваги); морально-психологічної підготовленості та соціальної адаптації.

Справжнє володіння комп'ютером передбачає більш спрямоване, творче й гнучке використання можливостей комп'ютера як потужного інструменту. Учень повинен добре уявляти собі кінцеву мету, розуміти, як з допомогою комп'ютера можна вирішити різні завдання, вміти реально використовувати основні технічні пристрої та можливості. Кожна окрема

навичка роботи на комп'ютері, яка інтегрована в процес вирішення практичних завдань, набуває для учнів з ООП зовсім інший особистий зміст. Лише за таких умов правомірно стверджувати про комп'ютерну грамотність, оскільки виникає розуміння, що сучасні технічні засоби можуть перетворитися на інструмент отримання нових знань, які згодом можна застосовувати в подальшому житті [325].

Таким чином, можемо стверджувати, що ІКТ тією чи іншою мірою можна використовувати на будь-якому етапі уроку залежно від дидактичної мети. На етапі повторення та перевірки знань учнів з ООП комп'ютерну програму доречно застосовувати у вигляді нескладних навчальних тестових завдань. Особливості діяльності означеної категорії дітей за такого підходу слід враховувати таким чином: запитання у завданнях не повинні бути двозначними; кількість варіантів відповідей має бути мінімальною, а самі відповіді – чітко сформульовані. На етапі пояснення нового матеріалу можливість комп'ютера моделювати різні складні явища стає незамінною. Використовуючи відповідну програму, вчитель може не лише розповісти, а й продемонструвати учням певне явище або властивість об'єкта, які за реальних умов відтворити складно. На етапі узагальнення та систематизації знань комп'ютерна програма спроможна виявити прогалини у засвоєнні матеріалу та визначити шляхи їх усунення [290].

Поєднанням на уроці різних методів та прийомів, водночас і з комп'ютерною технікою зі спеціальними прикладними програмами, учитель досягає вищого рівня засвоєння знань учнів з теми. Однак слід враховувати те, що деякі учні з ООП можуть мати відхилення у психічному здоров'ї. Відтак, для них доцільно використовувати комп'ютер лише на одному етапі уроку. Завдання для роботи на комп'ютері потрібно чітко пояснити перед початком роботи з навчальною програмою. Слід також зауважити, що при необхідності вчитель також пояснює та показує кожній дитині, які пристрої комп'ютера задіяно. Важливо використовувати програми, що не потребують спеціальних знань комп'ютера ні від учителя, ні від дітей, достатньо прості у

користуванні. Робота з комп'ютером не повинна викликати труднощів і негативних емоцій. Принцип доступності у навчанні має реалізовуватися максимально [168, с.44].

Пріоритетними слід вважати такі спеціальні прикладні комп'ютерні програми, які під час роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання реалізують низку спеціальних завдань (рис.2.1.11) [36].



Рис. 2.1.11. Завдання, які реалізуються з допомогою спеціальних прикладних комп'ютерних програм

За умови виконання означених завдань, використання ІКТ під час навчального процесу матиме позитивний вплив на психофізіологічний стан дитини, водночас і на емоційний та мотиваційний розвиток (рис.2.1.12) [58; 118; 136; 240; 290]. Отож, реалії сьогодення доводять доцільність використання комп'ютерних засобів для розвитку навичок читання, письма, навчання математики, іноземних мов тощо. Комп'ютер використовується як засіб контролю та самоконтролю певної діяльності дітей з ООП [313].

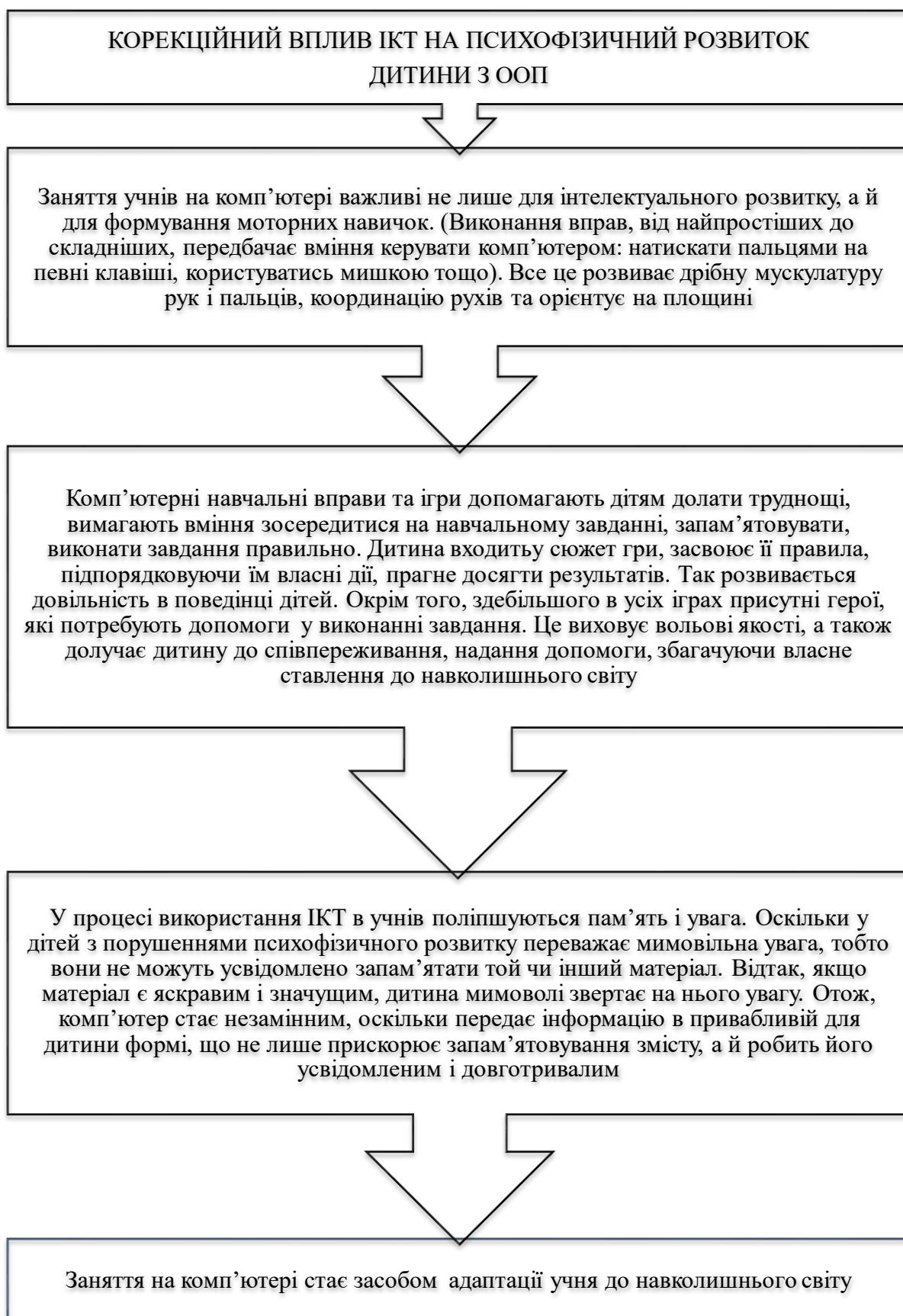


Рис. 2.1.12. Корекційний вплив ІКТ на психофізичний розвиток дитини з ООП

Також важливо враховувати особливості психіки дітей з ООП, найперше ті, що можуть ускладнити роботу з технікою. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розпорошена увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи. Однак інтерес до комп'ютера підвищує працездатність, зосереджує увагу і дещо збільшує темп роботи.

Реалізація процесу формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у молодших школярів з ООП стає можливою в сучасних закладах освіти при виконанні певних умов [151]:

- наявності організаційно-методичного забезпечення навчання (освітні стандарти, навчальні плани);
- введення у зміст навчального предмета відповідних завдань з використанням засобів ІКТ (актуальних для даного етапу розвитку суспільства);
- спеціальної й методичної підготовки вчителів початкової школи (знання вікових психолого-педагогічних особливостей дітей, методики організації занять з комп'ютерною підтримкою, сформованість власної методико-інформатичної компетентності).

Модель формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів з ООП можемо зобразити на рис.2.1.13.

Як бачимо з рисунка 2.1.13, модель формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів з ООП передбачає п'ять блоків: початковий, змістовий, організаційний, функціональний та вихідний.

Розвиток Нової української школи в умовах інклюзивного навчання спричиняє появу початкового блоку, де основною метою є формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів з ООП, що ініціює розвиток логічного та абстрактного мислення та стимулювання учнів до навчальної діяльності.

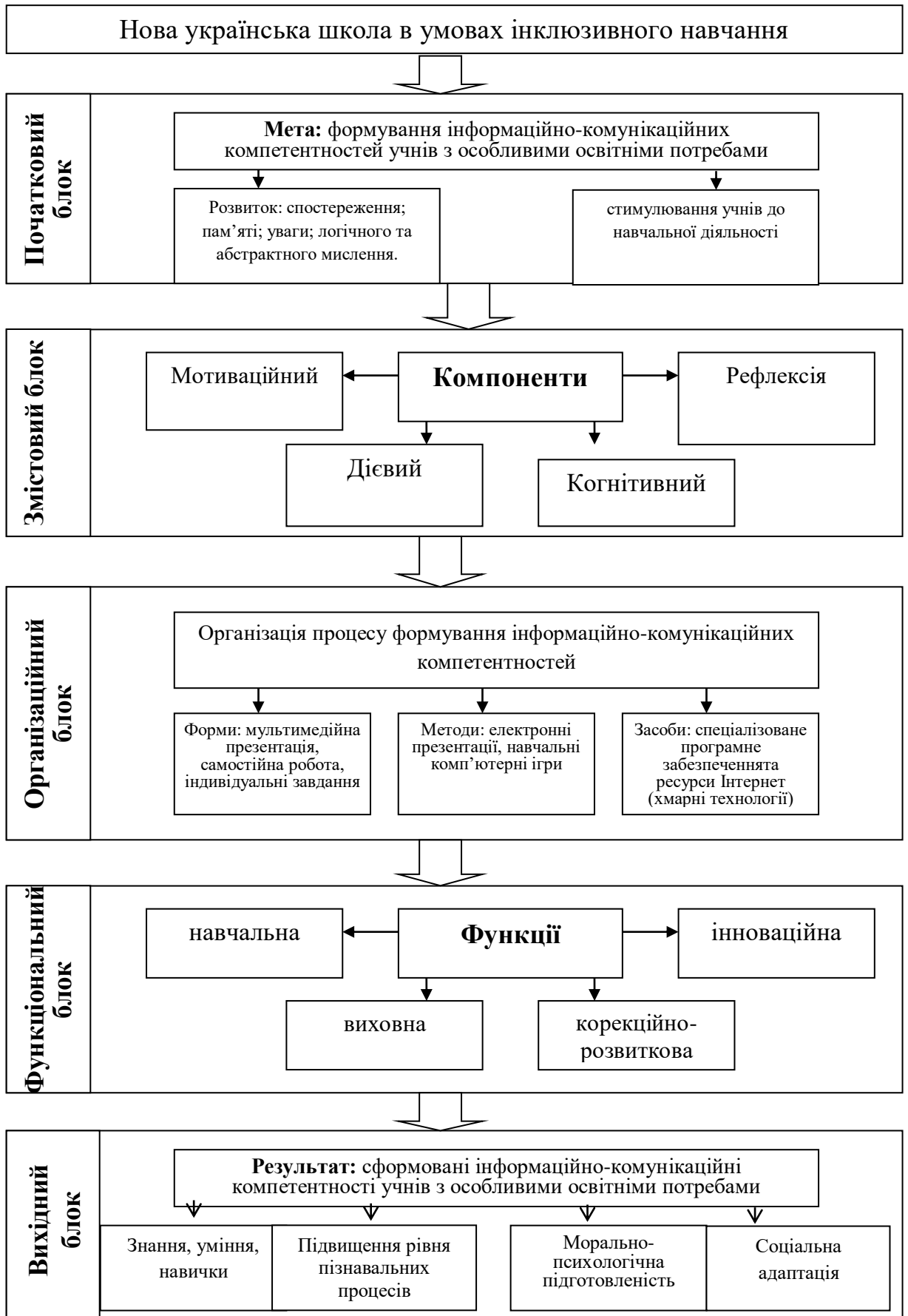


Рис. 2.1.13. Модель формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів з ООП

О. Качуровська переконана, що використання комп'ютерних програм у освітньому процесі шкіл сприятиме індивідуально-диференційованому підходові, розвиватиме пізнавальну активність учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку, підвищуватиме мотивацію навчальної діяльності і, як наслідок – рівень знань. Однак упровадження ІТ у навчальний процес можливе лише за умови створення якісних україномовних навчально-корекційних програмних засобів, адаптованих до застосування в умовах спеціальної школи, розробки та суттєвого удосконалення існуючих підходів щодо використання комп'ютерних технологій [106].

Важливого значення в започаткованому дослідженні набуває розуміння того, що процес використання ІКТ розв'язує певні завдання, а саме:

- ознайомлювально-адаптаційні: ознайомлення дітей з ООП з комп'ютерною програмою, комп'ютером та правилами поведінки під час роботи з ним;

- подолання при необхідності психологічного бар'єру між дитиною з ООП та комп'ютером за допомогою створення ситуації успіху під час роботи з ним; формування у дітей початкових навичок роботи на комп'ютері із використанням маніпулятора «миша» під час виконання завдань;

- корекційно-освітні та виховні: формування й розвиток у дітей з ООП засобів спілкування: автоматизація та диференціація звуків, корекція порушених функцій мовлення, фонематичний слух, фонематичне сприймання, лексико-граматичні компоненти мовлення;

- формування та розвиток навичок навчальної діяльності: усвідомлення та досягнення мети, вміння самостійно вирішувати поставлені завдання, оцінювати результати діяльності;

- розвиток словесно-логічного мислення, зорового і слухового сприймання, вербальної і зорової пам'яті, уваги, мотиваційної сфери дітей з ООП;

- розвиток емоційно-вольової сфери: виховання самостійності, зосередженості, посидючості; повернення до співпереживання, співпраці, співтворчості.

- творчі: розвиток уяви та пізнавальної активності.

Використовуючи комп'ютер у навчанні слід дотримуватися загальних принципів при плануванні та проведенні занять з використанням ІКТ (рис.2.1.14).



Рис. 2.1.14. Принципи використання ІКТ при плануванні та проведенні занять

Розв'язання освітніх та корекційних завдань за допомогою комп'ютерних засобів навчання вибудовується з урахуванням індивідуальних можливостей і корекційно-розвиткових потреб дитини з ООП; їх використання здійснюється за принципом триєдиної взаємодії: педагог – комп'ютер – дитина з ООП.

У межах означеного підходу педагог враховує завдання ІПР та добирає завдання, які відповідали б певним вимогам (рис.2.1.15).

Система використання інформаційних комп'ютерних технологій повинна будуватися у певному порядку з урахуванням мети та завдань навчання.

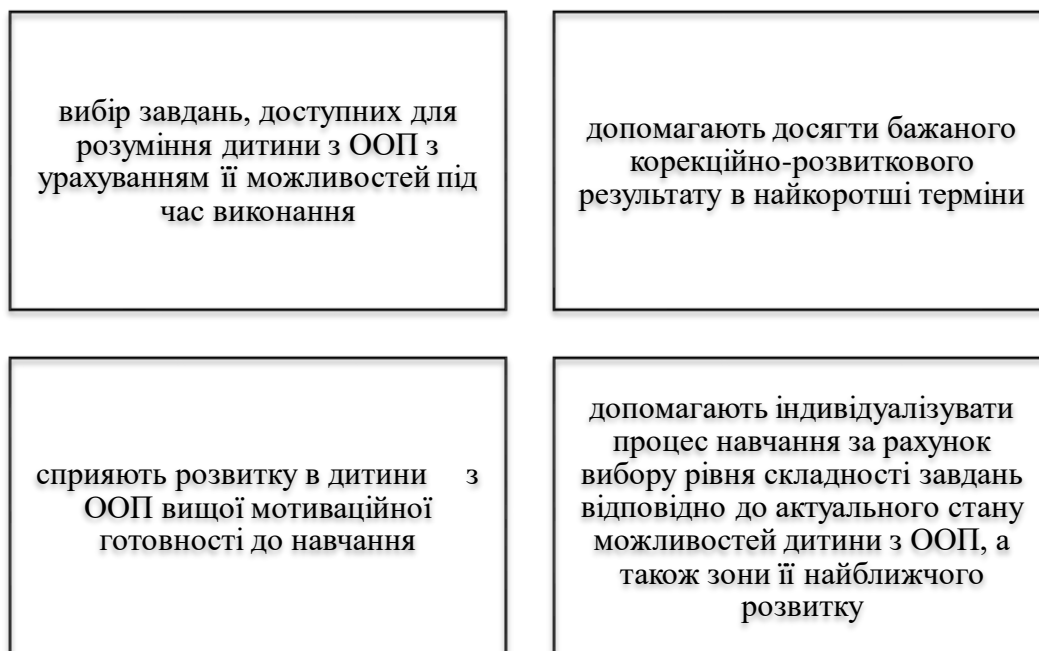


Рис. 2.1.15. Вимоги до комп'ютерних засобів навчання для розв'язання освітніх та корекційних завдань

Задля підвищення мотивації. Однією з переваг спеціалізованих комп'ютерних засобів навчання є те, що вони дозволяють значно підвищити мотиваційну готовність дітей з ООП до проведення занять шляхом моделювання корекційно-розвиткового інформаційного середовища. Спілкування, спочатку як ігрова, а пізніше і навчальна діяльність із комп'ютером викликає у дітей жвавий інтерес. Зацікавленість стає основою формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільна пам'ять, увага.

Змістовно-формувальні завдання. Основна мета полягає в корекції, розвитку та навчанні дітей з ООП. Навчальні завдання, виконані за допомогою

різноманітних комп'ютерних програм, за умови сформованого у дитини уміння працювати на комп'ютері сприяють виробленню усвідомленого стійкого інтересу до навчання.

На заняттях важливо створити емоційно-позитивний психологічний клімат, який передбачав би «ситуацію впевненості» дитини у власних силах.

Для саморозвитку. Мета полягає в розвитку самоконтролю та зміцненні навичок під час нової діяльності. Функції контролера у процесі виконання кожного завдань виконує комп'ютер, а вчитель стає партнером, здатним надати, коли треба, необхідну допомогу.

Отож, організація діяльності із застосуванням комп'ютера навчає дітей з ООП долати труднощі, контролювати власну діяльність, оцінювати її результати. Вирішуючи запропоновану комп'ютерною програмою проблемну ситуацію, дитина прагне до досягнення позитивних результатів, підпорядковує власні дії поставленій меті. Відтак використання комп'ютерних засобів навчання допомагає розвивати у дітей з ООП такі вольові якості, як самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість. Недостатня сформованість компонентів емоційно-вольової і мотиваційної сфер у дітей та можливості комп'ютерних технологій задля їх формування й розвитку створюють хороші передумови для використання спеціалізованих ІКТ навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Вважаємо доцільним розглянути вплив використання ІКТ саме на психічні процеси дитини з ООП.

Сприймання: поглиблення та збагачення уявлень про колір, форму, розмір, кількість та інші властивості предметів, що відбувається за умови систематизації означених уявлень на практичних діях.

Увага: допомагає розвивати та тренувати обсяг та ступінь концентрації уваги, визначати рівень продуктивності, стійкості концентрації, переключення та розподілу уваги.

Пам'ять: сприяє розвитку зорової та слухової механічної пам'яті, формуванню змістової пам'яті, спостерігаючи за предметами, які з'являються та зникають на екрані.

Мислення: розвиває вміння виокремлювати й узагальнювати на основі спостереження суттєві ознаки предметів; формувати процеси класифікації та групування за істотними ознаками і здатність до узагальнення; виділяти ознаки подібності та несхожості предметів і явищ; розуміти логічні зв'язки та закономірності навколишнього середовища; вміти логічно мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; формувати наочно-дійове мислення, зорово-просторове орієнтування.

Мовлення: використання спеціальних комп'ютерних програм допомагає прискорити процес розвитку рухливості органів артикуляції та формувати мовленнєве дихання; сформувати процес розуміння, сприймання та відтворення побаченого на екрані; проявляти інтерес та потребу до емоційного спілкування у грі, використовуючи *мовленнєві та немовленнєві* засоби спілкування; навчити знаходити відповідні предмети за характерним звучанням; наслідувати мовленнєві та немовленнєві звуки, імітувати відповідні дії та звуки [30].

Допомагає збагатити словник дітей різноманітними лексичними темами, формувати пізнавально-комунікативну діяльність, структурувати граматичну будову речень, виробляти зв'язне мовлення.

Лексика: сприяє формуванню різних лексичних узагальнень, обміну думками, повідомленнями, продуктивності використання дитиною лексичних одиниць мовлення.

Грамматика: персонажі комп'ютерної гри створюють певну проблемну ситуацію, під час вирішення якої дитина засвоює граматичні категорії, розвиває здатність до словотворення, що відображає числові, родові, часові, відмінкові форми (практичні операції з морфемами, вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях), здатність до словотворення (практичні вміння

змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення), до використання синтаксичної складової мовлення (практичні вміння формування синтаксичних конструкцій різних типів на рівні речення: простого непоширеного, простого поширеного). Структура слова: цікаві завдання на комп'ютері допомагають оволодіти не лише кількісним складом слова, а й певною послідовністю звуків, його ритміко-інтонаційним оформленням та наголосом. Означені ігри допомагають у навчанні дітей відтворювати немовленнєвий ритм з опорою на рухи, розпізнавати слова за кількістю складів, вирізняти кількість складів у складовому ланцюжку, промовляти складові ряди.

Зв'язне мовлення: завдяки встановленню діалогу «дитина-комп'ютер» спостерігається прискорення темпу розвитку самостійних монологічних висловлювань, оскільки дитина веде діалог невимушено, підтримуючи розмову на запропоновану комп'ютерним персонажем тему. Застосування ІКТ пришвидшує оволодіння дітьми такими формами усного мовлення, як відповідь на запитання та самостійне формулювання запитання; опис з опорою на наочність; переказ переглянутого відеоматеріалу; розповідь за серією сюжетних картинок; вивчення віршів, прислів'їв, скоромовок, чистомовок, відгадування загадок. Можна узагальнити: використання можливостей комп'ютера – це шлях до справжнього і безперервного розвитку дитини та вдосконалення педагогічного процесу загалом. Однак слід пам'ятати, що замінити живе спілкування педагога з дитиною ІКТ не можуть, навіть зважаючи на позитивний потенціал.

Умовою раціонального використання ІКТ в інклюзивному навчанні є спеціальна підготовка вчителів, наявність устаткованих сучасними комп'ютерами класів та спеціалізованих навчальних комп'ютерних програм для вирішення навчальних і корекційних завдань в різних змістових галузях освіти дітей з ООП [315]. З огляду на це слід зазначити, що урок у сучасній школі був і залишається основною формою організації освітньої та корекційної роботи з керівною роллю вчителя. Отож, уміння педагога

планувати зміст уроку, дібрати необхідне унаочнення, методи навчання, визначити оптимальну мету і завдання роботи з комп'ютером, доречність його використання – запорука успішного засвоєння учнями з ООП навчального матеріалу. Особливості уроку в школі створюють широкі можливості для використання ІКТ [305]. З метою раціонального використання можливостей ІКТ на уроці важливо визначити всі елементи його структури.

Слід врахувати чинники, які впливають на структурування уроку з використанням ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі (рис. 2.1.16).



Рис. 2.1.16. Чинники, які впливають на структуру уроку з використанням ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі

Важливо також вирізнити ще один із перспективних напрямків сучасних досліджень з впровадження ІТ у систему інклюзивної освіти, який

може стати в нагоді під час організації діяльності загальноосвітніх шкіл, – застосування хмарних технологій. Хмарні технології (англ. cloud technologies) – це сервіс, що дозволяє віддалено використовувати засоби обробки й зберігання даних [147].

Однією з основних переваг використання хмарних сервісів і платформ є можливість доступу до необхідних даних у будь-якому місці й в різний час. В. Биков зауважує, що вагомі концептуальні засади стратегії подальшої масштабної інформатизації освіти мають гуртуватися на концепції застосування хмарних *обчислень* як альтернативи [21].

Проблеми використання хмарних технологій в освіті широко розкриваються у дослідженнях В. Борисова, О. Кузьминської, Л. Карташова, С. Литвинова, Н. Морзе, М. Шишкіна та ін.

Впроваджуючи ІКТ в інклюзивну освіту дітей з ООП, важливо визначити їх основні функціональні можливості (рис. 2.1.17).

Отож, раціональне використання ІТ залежить від професійної компетенції педагога, його вміння запровадити означені технології в систему навчання кожного учня та учнів з ООП зокрема. Окрім цього, актуальною залишається проблема недостатньої кількості спеціалізованих навчальних комп'ютерних програм для розв'язання навчальних та корекційно-розвиткових завдань, а також спеціально розроблених методичних підходів до них.

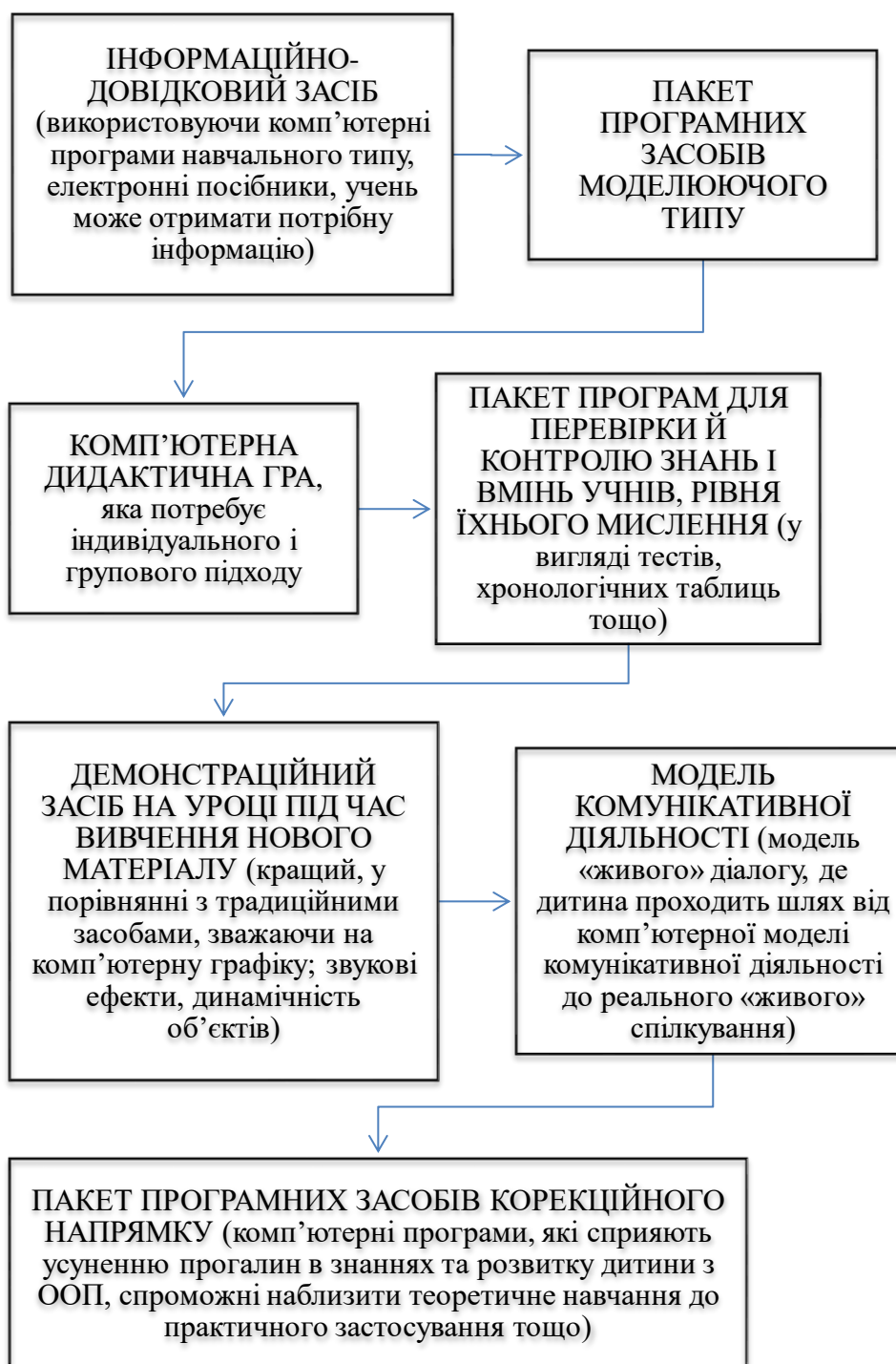


Рис. 2.1.17. Функції і можливості впровадження ІКТ в інклюзивне навчання дітей з ООП

2.2. ІТ підтримка освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення

Метою початкової освіти дітей з особливими освітніми потребами є становлення особистісного ставлення учнів до навчання, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та вироблення самостійності, виявлення творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в суспільстві, продовження навчання в основній ланці школи.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням ЗЗСО здійснюється згідно робочого плану школи за навчальними програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими МОН України для загальноосвітніх навчальних закладів [216].

Навчально-методичне та нормативно-правове забезпечення освітнього процесу молодших школярів з ООП складається з Закону України «Про освіту» [85]; Державного стандарту [217]; освітніх програм [269; 270]; методичних рекомендацій [167; 212]; індивідуальних програм навчання та розвитку, індивідуальних навчальних планів, навчальних посібників та підручників [144]; орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; навчально-методичного комплекту «Початкова школа: виховання на цінностях» (Перший урок. Нове видання академії); дорожньої карти для організації навчання учнів з ООП інклюзивного класу загальноосвітньої школи; online книги «Інтерактивний посібник-глосарій для вчителів початкових класів» [166; 186].

Відповідно до Концепції Нової української школи пілотування проєкту Державного стандарту початкової освіти супроводжується навчально-методичними матеріалами для вчителів ЗЗСО (рис.2.2.1) [122].

Також запропоновано електронні версії підручників для молодших школярів, які є у вільному доступі на сайті [86].

Отож, типові освітні програми для молодших школярів з ООП розробляються відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, з урахуванням Типових освітніх програм, сучасних досягнень та спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами.



Рис. 2.2.1. Навчально-методичні матеріали Нової української школи

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» для учнів з ООП, які навчаються в інклюзивних класах, має розроблятися індивідуальна програма розвитку (ІПР).

У ст.1. п.10 Закону України «Про освіту» (2017 р.) зазначено, що індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов’язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [85, с.2].

Випрацьовану індивідуальну програму розвитку та індивідуальну навчальну програму для дитини з ООП в умовах використання ІКТ зображено в додатку А.

Для дітей з ООП, які мають інтелектуальні порушення, на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план (ІНП) з урахуванням рекомендацій спеціалістів інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) ст.1 п.11 «Індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів» [85, с.2].

Індивідуальна програма розвитку – це один із найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Зазвичай, в індивідуальну програму розвитку вміщено певні компоненти [119, с.66]:

1. Інформація про дитину загального характеру: Ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування дитини до школи, термін дії ІНП.

2. Поточний рівень знань і вмінь дитини. Наводяться відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень та досліджень: її вміння, сильні якості, стиль навчання (особливо, якщо один зі стилів домінує), що дитина не вміє робити, у чому їй потрібна допомога тощо. У плані зазначається, що турбує батьків. Має бути наведена інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до успішного навчання у звичайному класі. Відомості повинні бути максимально точними, оскільки вони є підґрунтям для подальшої розробки завдань.

3. Цілі й завдання – саме вони мають допомогти дитині опанувати певні знання та вміння, відповідати поточному рівневі розвитку учня. У визначенні цих цілей і завдань беруть участь всі особи, причетні до роботи з дитиною.

Цілі – це впевненості щодо бажаного результату. Вони можуть стосуватися знань, умінь, поведінки і мають бути чітко сформульовані, висловлені через позитивні твердження та бути зрозумілими всім, хто їх читає. Завдання – це необхідні проміжні кроки на шляху до окресленої цілі, написані дохідливо та простими термінами. У плані визначено, хто, що, коли і як має робити. Цілі встановлюються у всіх напрямках, де спостерігаються відставання у розвитку (інтелектуальний, соціальний і емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо).

4. Спеціальні та додаткові послуги. Навчальний план передбачає заняття з відповідними фахівцями (вчителем дефектологом (за нозологіями), логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами). Вчителі та фахівці співпрацюють над інтегруванням додаткових послуг у освітній процес. Іноді учень потребує інтенсивніших або особливих послуг, які можуть надаватися лише у відповідному середовищі (наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури тощо). В цьому випадку доцільно домовитися з відповідним закладом, який може надавати такі послуги. В індивідуальному навчальному плані визначається кількість і тривалість занять фахівців з дитиною.

5. Адаптації/модифікації. Відповідна адаптація середовища дає змогу дітям з особливими освітніми потребами навчатися у звичайному класі. Під час вироблення плану необхідно звернути увагу на необхідне облаштування середовища; використання належних навчальних методів, матеріалів та обладнання; врахування сенсорних та інших потреб дитини.

6. Термін дії ІПР. Зазвичай, індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Однак члени групи з розробки ІПР (батьки, адміністратор, вчитель та ін.) можуть у будь-який момент запропонувати скликати шкільний консилиум, щоб модифікувати програму або розробити нову. Це може виявитися необхідним, якщо, скажімо, дитина досягла поставленої мети; у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей; надійшло прохання збільшити кількість послуг дитині; дитину

переводять до іншої школи; у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо. Традиційно розробку ІПР починають одразу після приходу дитини до класу, а термін дії програми закінчується через рік. Водночас можна видозмінювати і вдосконалювати цей процес, пристосовуючи його до загального шкільного планування.

7. Інформація про прогрес дитини. Невіддільною ІПР є оцінка і збирання відомостей про успіхи учня. При цьому можуть демонструватися взірці робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо. Через деякий час вчитель та інші фахівці підсумовують успіхи дитини, визначають, наскільки ефективним є навчальний план, діляться інформацією з батьками учня. При потребі проєктувальники ІПР можуть ініціювати скликання зборів ще до закінчення терміну дії плану. Відомості про прогрес учня (із зазначенням відповідних дат) записуються безпосередньо в ІПР. За умови щоденних зусиль учителів щодо реалізації окреслених цілей і завдань, ретельного документування всіх відомостей можна очікувати на успішне навчання і розвиток дітей [326].

Індивідуальна програма розвитку для учнів з ООП може допомогти педагогам забезпечувати умови для досягнення вимірюваного прогресу у навчанні [95, с.76].

Створення ІПР для конкретної дитини має багато переваг, оскільки допомагає забезпечити підзвітність, іншими словами, особа, відповідальна за організацію навчання, отримує чітке уявлення про вимоги до рівня знань, умінь і навичок та працює над їх формуванням; це уможливлює контроль проміжних результатів; допомагає компенсувати нестачу уваги в типовому навчальному плані до тих аспектів, які безпосередньо стосуються життя дітей з ООП; допомагає батькам під час співпраці укладання навчального плану пропонувати і виконувати певні види роботи для своєї дитини [327]; надає певну структуру, яка спонукає членів команди супроводу зосереджувати увагу на тих аспектах навчання, що є важливими для дитини; містить

рекомендації щодо методів викладання певних частин змісту плану; заздалегідь визначає додаткові ресурси й види супроводу, які можуть знадобитися для дитини; передбачає певну технологію оцінювання; слугує джерелом корисної інформації при організації переходу дитини до наступного класу чи до іншого навчального закладу [158].

На нашу думку, ІПР за умови її ретельної розробки й впровадження допоможе інтегрувати учнів, чиї навчальні потреби суттєво відрізняються від потреб решти дітей у класі загальноосвітнього закладу.

Важливою навчально-методичними умовою виховання молодших школярів з ООП є забезпечення ІТ підтримки (рис.2.2.2).

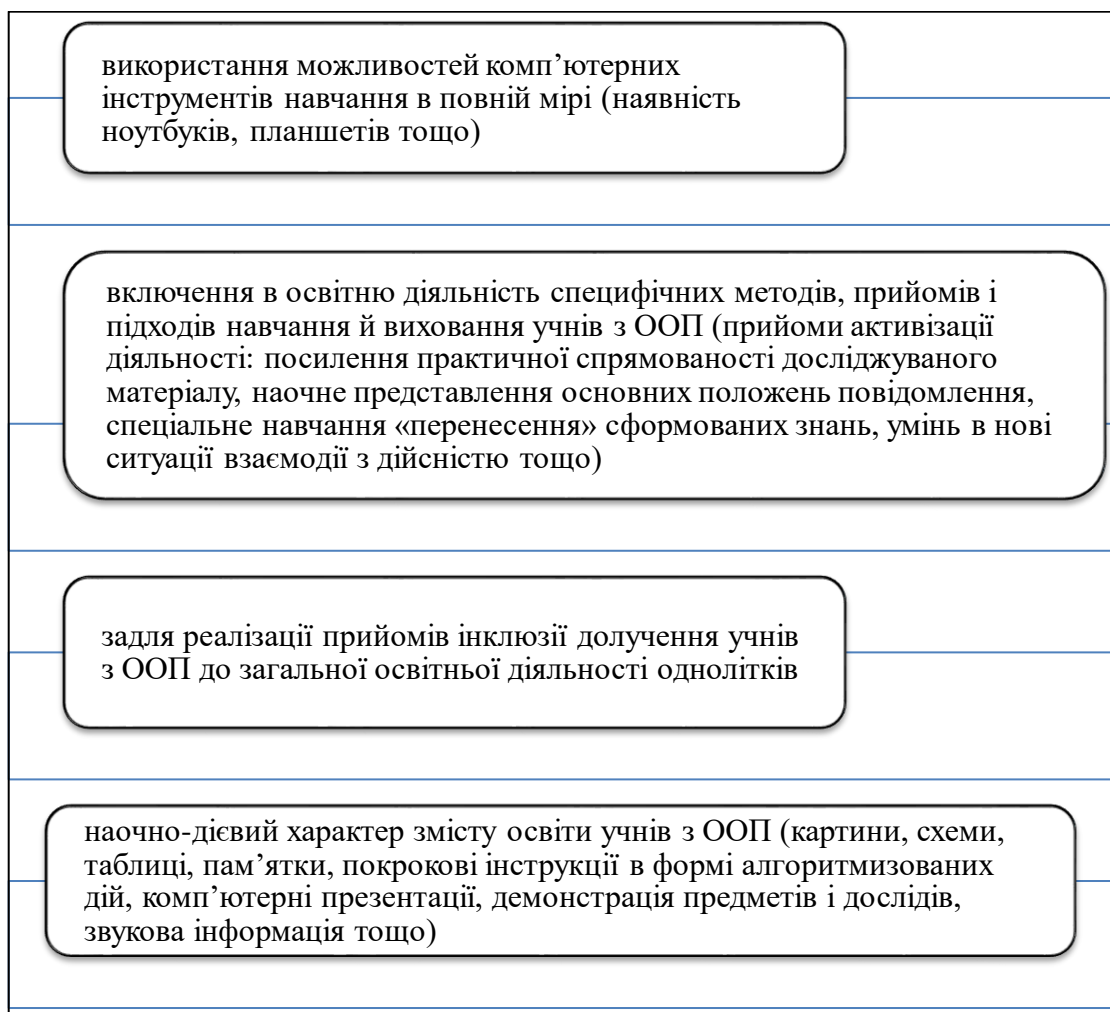


Рис. 2.2.2. ІТ підтримка інклюзивного навчання дітей з ООП

Отож, навчання молодших школярів з ООП буде результативним та якіснішим за наявності розробленого, законодавчо затвердженого навчально-методичного забезпечення, яке враховує та використовує можливості ІТ.

Використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи повинно бути підпорядковано як основній меті навчання, так і конкретним завданням, які вирішує вчитель у означеному процесі. Водночас важливо враховувати чинники й умови, які впливають на навчальний процес, дотримуючись санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки [260].

Серед навчально-методичного забезпечення освітнього процесу виділяють певні засоби (рис.2.2.3) [6].

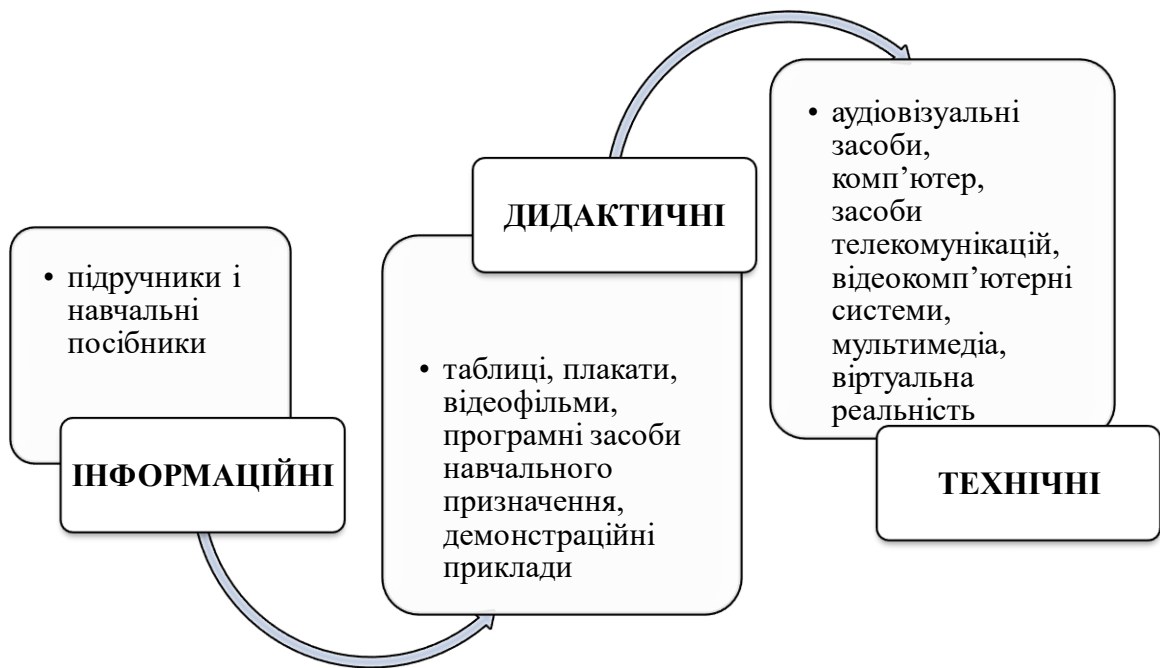


Рис. 2.2.3. Засоби навчально-методичного забезпечення освітнього процесу

Відтак в епоху інформатизації освіти, соціальних змін до науково-методичного забезпечення навчального процесу, безперечно, висуваються нові вимоги. Українські та зарубіжні науковці, визнаючи перспективи використання електронних засобів навчання, обґрунтовують необхідність

впровадження електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК), однак аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що різноманітність підходів до визначення, структури, функціонального призначення ЕНМК значно ускладнює його розробку, створення й використання в навчальному процесі, зокрема й в системі навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. Певною мірою означені утруднення пов'язані з тим, що в Україні немає затверджених на державному рівні вимог до ЕНМК, які регламентували б їх контент, структуру, визначали дидактичні засади застосування в освіті. Оскільки ІКТ розвиваються і розширюються швидкими темпами і безперервно, логічно припустити, що терміносистема інформатизації впродовж тривалого часу буде орієнтовною, незакінченою [6, с.11].

Як уже зазначалось, у рекомендаціях ЮНЕСКО визначено чотири типи обмежень, яких важливо дотримуватись: обмеження у використанні програмного забезпечення; Інтернету; мультимедійних засобів; часові й фізіологічні; кіберзалежності і кіберздоров'я (рис.2.2.4) [6].

Означені обмеження й пов'язані з ними проблеми використання ІКТ в початковій освіті мають бути ретельно опрацьовані як керівниками загальноосвітніх закладів, так і вчителями та батьками для реалізації у всій повноті потенціалу використання засобів ІКТ з навчальною метою [6].

Відповідно до матеріального забезпечення навчального середовища (школа – дім) учителю важливо враховувати вимоги, які запропоновано для програмно-технічних засобів навчального призначення. Невідповідність пропонованим вимогам може призвести до низької ефективності використання ІКТ та зниження рівня пізнавальної активності учнів. Максимальне дотримання вимог підвищує якість навчального процесу, рівень засвоєння знань та інтересу до навчання загалом.

<p>Обмеження у використанні програмного забезпечення</p> <ul style="list-style-type: none"> • стосуються способів добору батьками та вчителями комп'ютерних програм, які використовуються дітьми • передбачає впевненість педагогів у потенційній корисності обраних ними ІКТ середовищ • поінформованість про можливість побічних впливів використання кожної комп'ютерної програми ще до того, як впроваджувати її у процес навчання
<p>Обмеження у використанні мережі Інтернет</p> <ul style="list-style-type: none"> • необхідність критично оцінювати ті джерела відомостей, до яких звертаються під час навчання • усвідомлення того, що учні можуть пропустити найважливіші відомості в електронному тексті, якщо будуть сприймати його з екрану, оскільки перед ними перебуватиме значна кількість інших розпорошуючих увагу елементів, що зазвичай містяться на вебсторінці • контроль дій учнів упродовж значного часу на занятті • надання вказівок щодо самостійної роботи учнів з комп'ютером в позаурочний час
<p>Обмеження у використанні мультимедійних засобів</p> <ul style="list-style-type: none"> • перенасичення привабливими варіантами використання може відвернути увагу від його змісту • діяльність спрямовувати на розвиток медійної грамотності учнів задля свідомого інтерпретування повідомлення та успішнішого використання мультимедіа з навчальною метою
<p>Часові й фізіологічні обмеження використання ІКТ</p> <ul style="list-style-type: none"> • стосуються психологічних чинників, таких як емоційна привабливість, яка викликає підвищений інтерес й надмірне захоплення застосуванням ІКТ. • надмірне захоплення віртуальним середовищем, наслідком якого стане небажання вчитись у реальному середовищі • важливо звертати увагу на психологічні особливості учнів задля забезпечення збалансованого використання ІКТ і традиційних засобів навчання (не допустити зниження результатів навчання й водночас поступово формувати інформаційну культуру учнів)
<p>Кіберзалякування і кіберздоров'я</p> <ul style="list-style-type: none"> • зумовлено надзвичайною стурбованістю батьків школярів проблемами безпеки дітей, пов'язаними з використанням мобільних телефонів та Інтернету (ігроманія, вторгнення у приватне життя, лихослів'я й небезпека некерованої онлайн-соціалізації) • Кіберзалякування розуміють як нову форму залякування з використанням сучасних технологій, таких як електронна пошта, чати, мобільні телефони, вебсайти, камери, що створює небезпеку для дітей • Кіберздоров'я – термін, що означає необхідність урахування психологічного та емоційного самопочуття дітей під час організації умов роботи

Рис. 2.2.4. Рекомендації ЮНЕСКО щодо обмежень використання ІКТ

Відтак з урахуванням вищеназваного можемо стверджувати, що ефективність навчально-методичного супроводу навчального процесу молодших школярів з особливими освітніми потребами здебільшого залежить від умілого добору й використання програмного забезпечення персонального комп'ютера, яке розділено на три основні групи (рис. 2.2.5) [69; 58, с.99].

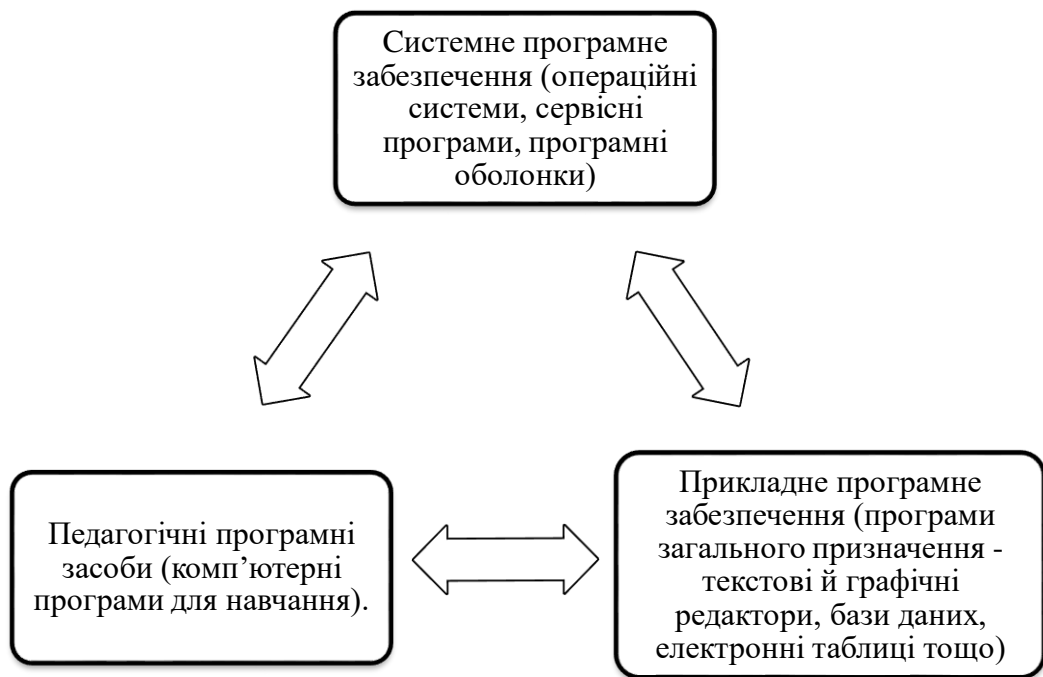


Рисунок 2.2.5. Групи програмного забезпечення в умовах навчально-методичного супроводу освіти молодших школярів з ООП

Комп'ютерні засоби навчання посідають чільне місце в оновленні освіти дітей з ООП, створюють передумови для реалізації розвивальної, пізнавальної, естетичної, виховної функцій освітнього процесу.

Серед найпродуктивніших – виділяємо: електронні слайди, опорні схеми, навчальні ігри тощо, які важливо використовувати на різних проміжках навчання задля мотивації пізнавальної діяльності, актуалізації опорних знань, пояснення нового матеріалу, систематизації та узагальнення. Ефективність застосування комп'ютерних засобів на уроках залежить від

рівня професійної компетентності педагога, його уміння визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знань і вимог до навчальної програми та спеціальних методик викладання предметів для дітей з особливими освітніми потребами [125].

Під час роботи з учнями з особливими освітніми потребами на уроках літературного читання важливо почергово застосовувати електронні підручники, видані Міністерством освіти і науки України, а також власноруч створені вчителем мультимедійні презентації.

З метою оптимізації освітнього процесу, здійснення якісного індивідуального навчання школярів з ООП, підвищення мотивації, зацікавленості до читання на уроках літературного читання застосування технологій із використанням комп'ютера набуває вагомого значення. Інформаційні технології – це додатковий набір можливостей корекції порушень у розвитку школярів. Використання їх забезпечує феномен синергізму педагогічного впливу, результатом якого стає узгоджений вплив усіх засобів, що у підсумку означає спрямованість на корекцію й розвиток мовлення, пам'яті, мислення, насамперед формування умінь аналізувати, узагальнювати, абстрагувати; умінь пошукової діяльності, самостійного навчання, забезпечуючи інтерактивність та діалоговий характер.

Отож, під час означеної діяльності комп'ютер буде виконувати низку функцій (рис.2.2.6) [319].

Під час використання комп'ютерних технологій навчальний матеріал перетворюється на предмет активної діяльності. Водночас враховуються психофізичні особливості учнів з ООП: зниження та нестійкість інтересу до читання навчальної та художньої літератури, недостатня сформованість навичок читання, зокрема виразності; недорозвиток пізнавальної активності, відсутність самоконтролю під час виконання завдань, труднощі утримання в пам'яті програми дій у процесі діяльності.

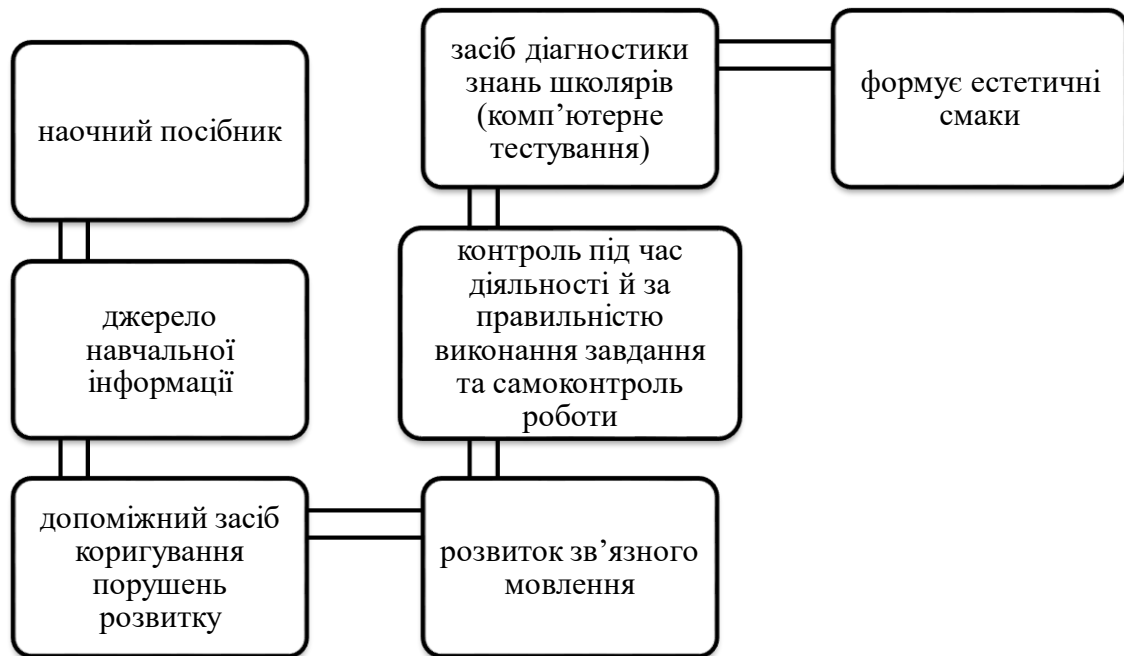


Рис. 2.2.6. Функції ІТ в освіті дітей з ООП

Відтак найефективніше використовувати на уроках літературного читання мультимедійні технології. Завдяки одночасній дії аудіовізуальної інформації мультимедійні технології дають емоційний заряд, зосереджуючи увагу користувача (учня), забезпечуючи можливість синкретичного навчання – одночасного зорового й слухового сприймання матеріалу, а також швидке повернення до тих уривків творів, які потребують додаткового аналізу. Мультимедійні програми можна використовувати у різних видах навчальної діяльності:

- під час подання, повторення, закріплення навчального матеріалу;
- для самостійної роботи – аби учні сприймали не готові знання, а виконували пошукову роботу;
- для позакласної роботи з творами художньої літератури [125, с.31].

Враховуючи труднощі в опануванні дітьми з особливими освітніми потребами сюжетом художнього твору та розуміння його змісту, слід застосовувати мультимедійні презентації. Для створення презентацій використовувати середовище Microsoft Office, що охоплює систему баз даних Access й електронні презентації PowerPoint. Презентації, що слугують

ілюстрацією до розповіді вчителя чи до прочитаного матеріалу, складають фрагменти уроків. На одному слайді розміщуються декілька видів наочності: ілюстрації, репродукції картин, які відображають зміст уривків творів, що доречно для роботи з художніми творами, фотографії, анімації (за казками і віршами), цифрові фотографії, таблиці, схеми-моделі, тексти, ілюстрації з різноманітними підтекстами й без них. Навчаючи учнів шкільного віку аналізувати твори, використовувались мультимедійні презентації, зокрема для вивчення біографії автора, характеристики образів-персонажів, що є складним для сприймання і засвоєння школярами з розумовою відсталістю. Таким чином, діти означеної категорії опановують аналізом художнього твору. Задля розуміння учнями змісту прочитаного та його кращого засвоєння, аналіз твору варто розпочинати з роботи над назвою. Школярі з ООП не завжди можуть зрозуміти зміст понять: «заголовок», «назва твору», «вір», «текст твору». Проте заголовок завжди спрямовує учня-читача на майбутнє читання і сприймання, сприяє зосередженню уваги на героях чи персонажах твору, викликає інтерес до читання. Щоб школярі краще зрозуміли сутність вказаних понять, роль заголовка в художньому творі, на слайді варто пропонувати їм поряд із заголовком твору та його текстом (уривком) графічну модель: *заголовок - вір* з одночасним використанням допоміжних запитань: Про що можна дізнатися у творі, зважаючи на його заголовок (назву)? На що вказує заголовок: на час дії, місце дії, героя; на предмет, важливий для характеристики героя твору, на тему чи основну думку, виражені у творі? Виконуючи вищезначену роботу, школярі усвідомлювали зміст самого заголовку й те, що заголовки до художніх творів добираються різні: одні безпосередньо пов'язані зі змістом, інші виражають основну думку, характеризують події, явища, людину, називають місце дії, час дії, персонаж, процес тощо. Також учні зі значними труднощами визначають тему твору та основну думку, що часто відображено у заголовку. Долати труднощі допомагає схема-модель: *заголовок - тема твору - основна думка*. Читаючи художній вір, діти з ООП не завжди можуть визначити час і

місце події. Іноді заголовок вказує на те, що відображено у творі: *схема-модель: заголовок - час дії - місце дії* [125, с.32].

Для розпізнавання понять «герой твору» чи предмет, про який йдеться у творі, варто використовувати *схему-модель: заголовок - герой - предмет*. Диференціювати зображених у творі головного героя та інших героїв допомагає *схема-модель: головний герой - другорядні герої*. Навчившись впізнавати героїв твору, діти з інтелектуальними порушеннями самостійно не вміють аналізувати їхні вчинки. Будь-які вчинки трактують переважно як позитивні. Допомагає критично поставитися до поведінки героїв, активізувати мисленнєву діяльність школярів *схема-модель: твір - персонаж - герой - вчинки - позитивні – негативні*. Одна з властивостей мислення учнів з інтелектуальними порушеннями – нерозуміння сутності відображених у творі подій, спричинених відповідними обставинами, та причинно-наслідкових зв'язків між ними. *Схема-модель: твір - події - причини - наслідки* допомагає долати цей недолік. Щоб учні зрозуміли зміст використаних у творі образних виразів, могли пояснити їх значення, використовуються *схеми-моделі: герой - зовнішній вигляд - мовлення; твір - опис природи*. Усі запропоновані схеми-моделі учням варто записувати в зошити як взірці [125, с.33].

Ознайомлюючи учнів з біографією автора, розповідь варто доповнювати короткотривалим чи розгорнутим коментуванням візуальних матеріалів: на слайдах запропонувати портрети письменника, на яких зображено його у різні вікові періоди; продемонструвати зображення пам'ятника, якщо такий є, фотографії письменника чи героїв його творів, які втілено у кінофільмах.

Зважаючи на те, що молодші школярі з ООП знайомі з комп'ютером, працюють з ним на уроках і вдома, як форму автоматизованого контролю навчальних досягнень варто використовувати тестовий контроль. Пропонуючи тести, необхідно дотримуватись відповідних вимог: тести мають бути індивідуальними, прозорими, що передбачає ознайомлення з

критеріями оцінювання напередодні вивчення теми (найвищий бал – 12); валідними – тестові завдання відповідають тому, що мало перевірятися; всебічними – забезпечувати контроль знань, теоретичних умінь і навичок, виявляти нахили і здібності; диференційованими – враховувати індивідуальні особливості учнів; точними – похибка у вимірюванні даним тестом має бути мінімальною; різноплановими за формами проведення, що дає можливість комбінувати тестові завдання кількох типів залежно від поставленої мети контролю. Рівень тестового завдання має бути зрозумілим для учнів за змістом, правильна відповідь у тестовому завданні не повинна бути довшою тестових підказок (дистракторів). Тест не може містити двозначностей і тавтологій, відповіді не можуть слугувати підказками для інших тестових завдань. Варто попередньо визначити середній час для виконання одного тестового завдання: 4-6 хвилин. Кожен тест має відповідати дидактичним принципам: доступності, доцільності, науковості, наочності. Необхідно використовувати тестові завдання, подані у відкритій чи закритій формах із запитаннями різного рівня труднощів. У разі потреби додаткової інформації завдання подавати у відкритій формі, які поділяються на завдання з доповненням та завдання у вигляді вільного викладу.

Актуалізуючи здобуті учнями знання, поглиблюючи інтерес до прочитаного та з метою кращого його розуміння, корекції мислення й пам'яті можна застосовувати технологію «пригадай автора». Читаючи з екрану комп'ютера завдання, молодші школярі самостійно відповідають на них, наприклад: Назви автора: *1. Він писав про своє важке дитинство дитини кріпаків. 2. У байках письменник описував негативні риси людей, зображуючи їх у образах тварин.*

Молодші школярі з ООП зі значними труднощами опановують навички читання, зокрема таку їх технічну складову, як виразність. Особливо важко дається розуміння сутності логічних пауз й логічного наголосу та дотримання їх у процесі читання. Внаслідок притаманних школярам з ООП, насамперед уваги, з метою подолання вказаних недоліків виразного читання

можна застосувати апаратно-програмний методичний комп'ютерний комплекс із програмою «Живий звук» [107].

Використання програми «Живий звук» є значним чинником та резервом розвитку дитини з ООП та формування у неї здатності до самостійності, самовдосконалення, саморегулювання, забезпечує реалізацію принципу рівного доступу до якісної освіти [154].

Відтак завдяки комп'ютерним технологіям відбувається врахування індивідуальних і типологічних особливостей учнів; є можливість учителю вибирати завдання різного рівня складності (відповідно до рівня розвитку школярів, їхніх здібностей та завдань навчання); активізується мовленнєва діяльність; підвищується самоконтроль, працездатність, коригується довільна увага.

Математика є одним із предметів, який викликає значні труднощі в багатьох дітей з ООП. Формування обчислювальних навичок – важка й нецікава для учнів робота, якщо вчасно не вносити різноманітність в її організацію. Однією з педагогічних умов, від якої залежить ефективність уроків та інтенсивність розумової та пізнавальної активності, є рівень їхньої працездатності. Працюючи над цією проблемою, застосовую різні методичні прийоми та методи, що розширюють пізнавальні можливості учнів, розвивають їх уміння аналізувати і синтезувати, спостерігати, порівнювати, узагальнювати набуті знання та згладжують істотні порушення психіки, емоційно – вольової сфери і забезпечують зростання фонду їх здатності. Низький рівень самостійності у процесі виконання завдань особливо проявляється тоді, коли учням необхідно виконати розумові, інтелектуальні дії, визначити мету і завдання діяльності, шляхи їх досягнення, спланувати хід виконання завдань, проконтролювати результати [327].

Для молодших школярів з ООП характерна загальмованість, нездатність диференціювати прості об'ємні форми, неповнота і погане утримання в пам'яті просторових відношень. Учні схематично і неконкретно розв'язують задачі. Приступають до виконання завдань без необхідної

попередньої орієнтації в ньому, без активної розумової роботи над планом розв'язання. Порушення мовленнєвого розвитку відображається на відповідях дітей, на розумінні змісту завдання [140, с.12].

Враховуючи те, що в учнів з ООП присутні певні ускладнення під час вивчення математики, вченими запропоновано особливі способи навчання предмета [177, с.44]:

- діти засвоюють матеріал повільно, з великими ускладненнями, відтак витрачаючи чимало зусиль, отож подавати матеріал слід дозовано;
- без довготривалої підготовки дітям складно засвоювати матеріал;
- завжди має існувати пропедевтичний період;
- матеріал узагальнюється й повторюється на кожному уроці;
- матеріал подається шляхом узагальнення спостережень над конкретними явищами дійсності та практичних операцій над предметами.

Відтак під час роботи з учнями з особливими освітніми потребами на уроках математики важливе місце посідає використання електронних підручників, видання Міністерства освіти і науки України, математичні пакети, а також власноруч створені вчителем мультимедійні презентації тощо.

У деяких категорій дітей з особливими освітніми потребами активніше працює права півкуля – образна пам'ять, тому-то слід обов'язково використовувати наочність, лічильний матеріал, дидактичні ігри, натуральні предмети. Матеріал потрібно робити виразнішим, емоційним, таким, що легше запам'ятовується [47].

Використання комп'ютерних та мультимедійних ресурсів на уроках розширює простір для реалізації можливостей кожної дитини, робить навчання успішним і комфортним, особистісно зорієнтовним і мобільним, а також оптимізує процес навчання загалом.

Скажімо, на слайдах можна пропонувати завдання для виконання (рис.2.2.7).

Різні інформаційні матеріали стимулюють увагу, активізуючи зоровий і слуховий аналізатори. В учнів з ООП підвищується зацікавленість до вивчення математики, швидше розвиваються навички самостійності. Урізноманітнення подання матеріалу в електронному вигляді на уроках математики уможлиблюють швидку зміну одного виду діяльності на інший. Використання комп'ютера сприяє розширенню і творчих можливостей учителя, дозволяє робити уроки значно інтенсивнішими, цікавішими та багатоплановішими.

Виконай завдання за зразком. Запиши, котру годину показують годинники.

1 год = год хв
 1 доба = год
 1 тиждень = днів
 1 тиждень 2 дні = днів
 26 год = доба год

1 год 50 хв
 1 год 70 хв
 1 год 60 хв
 1 год 20 хв 2 год

Одиниці вимірювання часу. Визначення часу за годинником.

21

Рис. 2.2.7. Завдання з математики

Створення слайд-фільму, електронного додатку до уроку збагачує професійну палітру вчителя. Зазвичай, підготовка уроку з використанням інформаційних технологій потребує багато часу для пошуку, систематизації та оформлення інформації. Такі інновації особливо ефективні під час вивчення нового матеріалу, повторення та узагальнення знань та інших типах уроків [187, с.55].

Урок-презентація забезпечує кращий рівень засвоєння інформації порівняно з традиційними методами, підвищує інтерес до конкретної теми й предмету загалом. Також широко використовуються презентації на уроках математики під час усної лічби, в проведенні математичних диктантів,

роботи з геометричним матеріалом, тестуванні, логічних вправах та в процесі розбору задачі. У сучасних умовах важко уявити уроки математики без інформаційних технологій.

Відтак для перевірки та удосконалення навичок усної лічби доцільно використовувати тренажер «Відмінник», за допомогою якого учні вчаться самостійно перевіряти свої знання, і роблять вони це з великим задоволенням [221, с.32].

Важливо підкреслити, що презентації можна використовувати на різних етапах уроку з математики. Під час актуалізації знань є можливість ілюструвати запитання графічними об'єктами, анімацією, звуковим супроводом, подати кілька слайдів із попередніх уроків, з кросвордами, ребусами тощо. В процесі пояснення нового матеріалу використовуються фото-, аудіо-, відеофрагменти, динамічні таблиці та схеми, інтерактивні моделі, проєктуючи їх на великий екран за допомогою мультимедійного пристрою. Зауважимо, в означених умовах істотно змінюється технологія пояснення матеріалу – вчитель коментує інформацію, що з'являється на екрані, за необхідності супроводжуючи її додатковими поясненнями та прикладами. Все це допомагає акцентувати увагу на найскладніших та найбільш важливих етапах уроку. Задля закріплення вивченого використовуються ілюстровані запитання, завдання для групового чи індивідуального виконання, пропонується учням самостійно прокоментувати слайди, які демонструвалися на етапі пояснення нового матеріалу [175, с.45].

Під час викладання математики можна використовувати й онлайнві інструменти для навчання [226].

1. «Вивчення математики онлайн» (рис.2.2.8) [385].
2. «Вивчаємо математику» [74].
3. «ЯКлас» [358].
4. «Математика для школи» (рис.2.2.9).



Рис. 2.2.8. Вікно «Вивчення математики онлайн»

5. Видавництво «Розумники» розробило інтерактивні завдання для дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи з таких предметів, як «Українська мова» та «Математика». Електронні освітні ресурси мають гриф Міністерства освіти і науки України та рекомендовано до використання у закладах освіти. Апробовані в межах всеукраїнського педагогічного експерименту «Розумники» (Smart Kids).

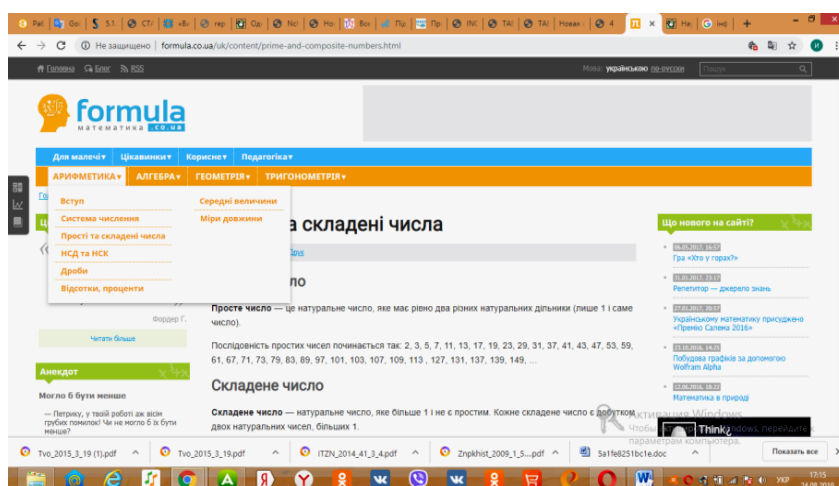


Рис. 2.2.9. Вікно «Математика для школи»

Ігрова форма подання матеріалу в електронних освітніх ігрових ресурсах (EOIP) відповідає принципам НУШ, їх можна використовувати і в освіті дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі (рис.2.2.10).

Відтак можемо стверджувати, що використання ІКТ допомагає в підготовці учня, що має особливі освітні потреби, до вироблення власного досвіду, самостійного життя в умовах інформаційного суспільства: розвиває мислення, комунікаційні здібності, формує вміння приймати оптимальні рішення, формує інформаційну культуру тощо.

Слід наголосити, що процес навчання математики дітей зі стійкими інтелектуальними порушеннями є одним із найскладніших [285].

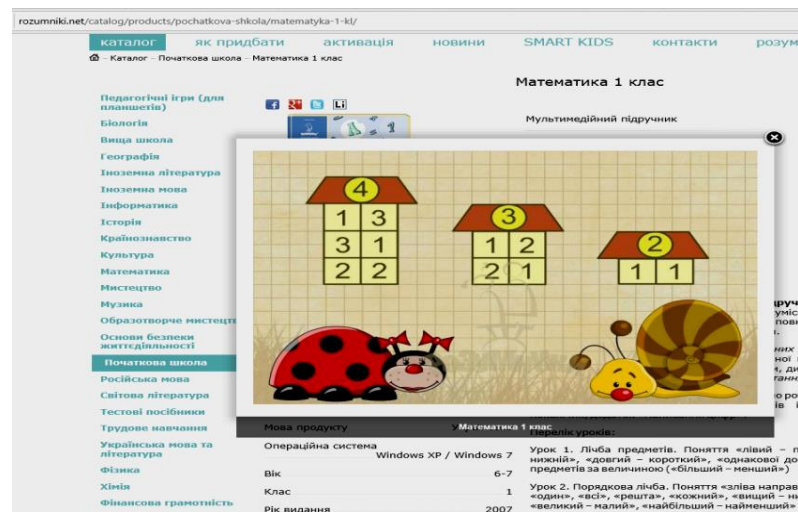


Рис. 2.2.10. Вікно «Математика 1 клас»

Використання інформаційно-комунікаційних технологій учителями початкової школи в умовах інклюзивної освіти має певні переваги (рис.2.2.11) [175, с.46].

Отож, уроки з використанням ІКТ мають стати звичними для учнів початкової школи з особливими освітніми потребами, а для вчителів – нормою роботи, що, на нашу думку, є одним із важливих феноменів використання інновацій у роботі в інклюзивному середовищі, які сприяють результативності в освітній діяльності.

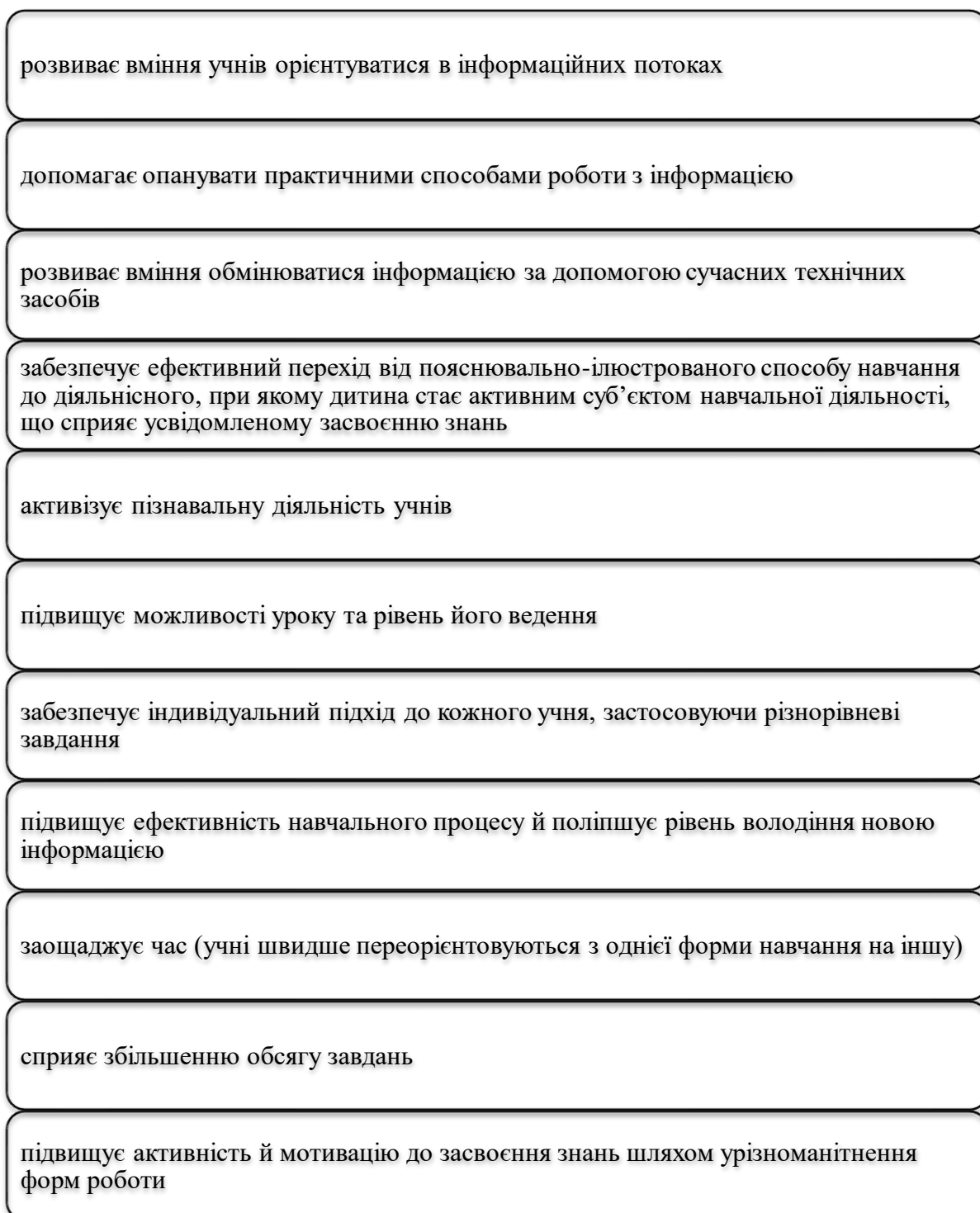


Рис. 2.2.11. Переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті

XXI ст. потребує від сучасного вчителя здатності до переосмислення власної системи професійних знань і умінь, урахування досягнень нових освітніх технологій, і надважливими стають навички критичного мислення –

використання когнітивних технік та стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату [78, с.100].

Означена тенденція спонукає дослідників до теоретичного та методичного обґрунтування стратегій, моделей ефективного застосування хмарних технологій у сучасному освітньому процесі, про що свідчать наукові доробки українських та зарубіжних дослідників: В. Бикова, В. Жалдака, М. Кадемії, О. Кузьмінської, В. Кухаренка, С. Литвинової, Н. Морзе, О. Свириденко, З. Сейдаметової, С. Семірикова, О. Спіріна, О. Таровика, М. Шишкіної, М. Армбруст, Р. Гріффіт, М. Міллер, А. Фокс та ін.

Під хмарними технологіями розуміють динамічно масштабований вільний спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних інформаційних ресурсів у вигляді сервісів, що надаються через мережу Інтернет. Фактично інформація знаходиться та опрацьовується з використанням потужностей мережі дистанційних серверів, а на комп'ютері користувача відбувається взаємодія з даними завдання. Мережа взаємопов'язаних дистанційних серверів і отримала назву «хмарної» [174, с.23].

Концепція «хмарних обчислень» передбачає організацію обчислень та обробку даних не на локально розташованих комп'ютерах, а безпосередньо в мережі «Інтернет», тобто, пропонований сервіс дозволяє віддалено використовувати засоби обробки і зберігання інформації.

Впровадження хмарних технологій у процес навчання учнів з особливими освітніми потребами забезпечує позитивні тенденції у формування їх інформаційно-комунікаційних компетентностей загалом [267]:

- якісно інший рівень отримання сучасних знань – учні отримують можливість перебувати в процесі навчання в різний зручний час і в будь-якому місці, де присутній Інтернет;
- ефективний інтерактивний навчальний процес;
- можливість швидко створювати, адаптувати й тиражувати освітні послуги під час навчання;

- можливість для учнів здійснювати зворотний зв'язок з вчителем шляхом оцінки та коментування пропонованих освітніх сервісів.

Слід також зауважити, що впровадження хмарних технологій в освітній процес сучасних закладів освіти є одним із досліджуваних напрямів створення хмаро орієнтованого навчального середовища.

Таким чином, задля організації уроку в інклюзивному класі із використанням хмарних технологій, вчителю важливо розуміти та враховувати певні особливості (рис.2.2.12) [174; 234; 267].

Структурними елементами навчально-методичного забезпечення уроку початкової загальноосвітньої школи як об'єкта хмари стають [267]:

1. Документи спільного використання – комплекти електронних демонстраційних матеріалів; матеріали класних годин; відеоекскурсії; відео із свят тощо; статичні проміжні звіти, скажімо, аналіз відвідування та результатів діяльності учнів у класі.

2. Документи-шаблони – документи, які вимагають дотримання єдиної структури, точніше, інформація про соціальний статус родини; звіти щодо успішності учнів за I та II півріччя, аналіз контрольних робіт з орієнтацією на інформування батьків тощо.

3. Для ознайомлення – різноманітна інформація з навчальної та виховної роботи, зокрема, інформація для батьків щодо організації екскурсій, класних годин, свят, конкурсів тощо.

4. До виконання – документи, які вимагають опрацювання чи повідомлення інформації батькам.

5. Для саморозвитку – скарбничка логічних завдань, ребусів, завдань для розвитку критичного мислення, рекомендації для самостійного читання художньої літератури, спостережень, самостійного опрацювання пропущеного матеріалу тощо.

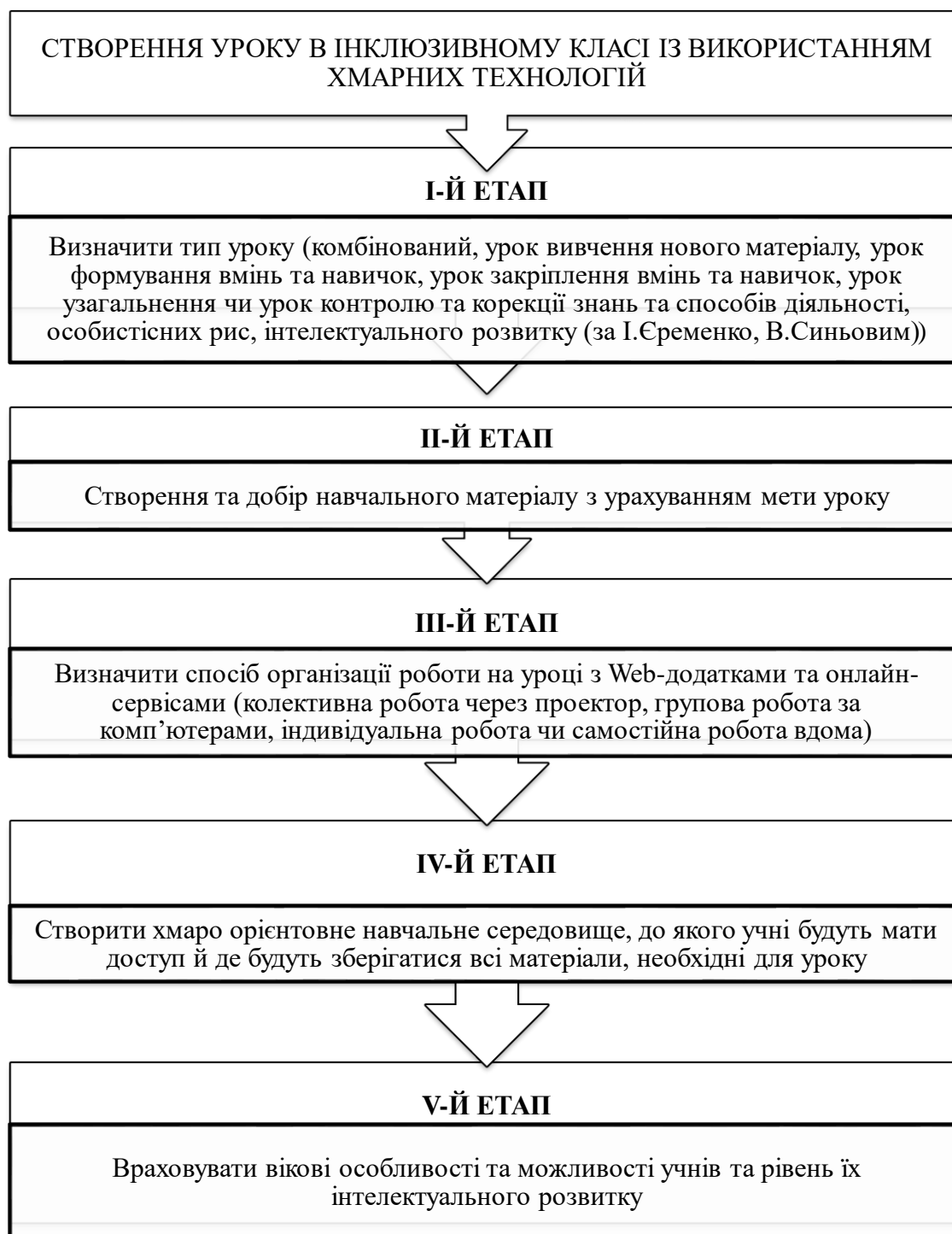


Рис.2.2.12. Створення уроку в інклюзивному класі із використанням хмарних технологій

Розглянемо сервіси, які найчастіше використовуються задля створення навчального матеріалу для молодших школярів з особливими освітніми потребами [174; 234; 267].

1. **LearningApps** – це сервіс, який призначено для створення інтерактивних навчально-методичних завдань з різних предметів. Тематика різноманітна: від роботи з картами до розв’язування кросвордів й створення карт знань. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою або як індивідуальні вправи для учнів. У сервісі знаходиться база завдань, розроблених учителями різних країн для усіх предметів шкільної програми. Кожен із ресурсів можна використати на своєму уроці, змінити під власні потреби, розробити схожий чи зовсім інший навчальний модуль (рис.2.2.13).



Рис. 2.2.13. LearningApps

2. **JigsawPlanet** – онлайн сервіс для генерації пазлів з вихідних графічних зображень (фотографій). Для початку роботи необхідно зареєструватися. Надалі користувач створює альбом і завантажує тематичні зображення, з якого сервіс пропонує створити різні за складністю та формою пазлів ігри. Створені роботи можна зберігати на сторінках сайтів у вигляді альбомів та як окремі роботи. Можна поділитися роботами в соціальних сервісах і за допомогою електронної пошти. Використовується здебільшого для актуалізації знань (рис.2.2.14).

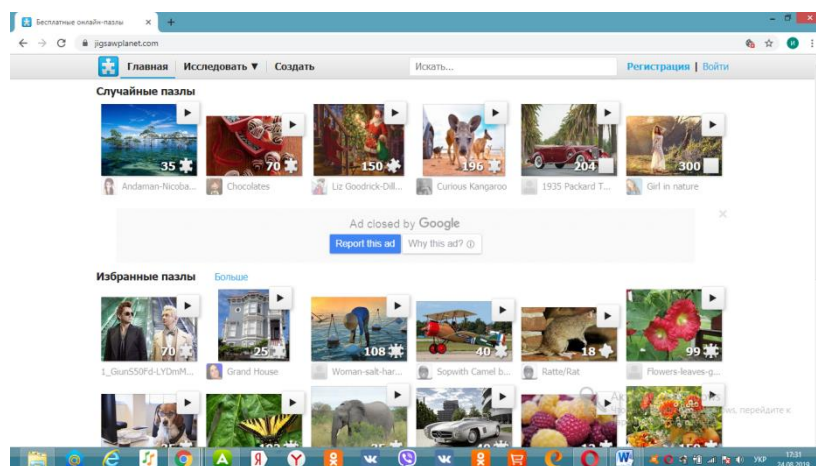


Рис. 2.2.14. JigsawPlanet

3. **Casoо** – це зручний онлайн інструмент малювання, який дозволяє створювати «асоціативні групи», різні діаграми, графіки. *Casoо* можна використовувати безкоштовно. *Casoо* робить спільну роботу реальністю. Діаграми, створені в *Casoо*, можуть бути відредаговані кількома людьми одночасно. Зміни, що вносяться учнями, відображаються в режимі реального часу. Робота в *Casoо* виглядає так, начебто всі працюють разом в одному класі й водночас програма надає нового значення слову «співпраця». Створені діаграми можна зберігати як зображення, а також вбудовувати на сайт чи блог та організовувати спільну роботу учнів. Перед початком роботи потрібно зареєструватися чи використовувати для входу логіни Facebook, Google чи Twitter.

4. **GoogleForm** – це зручний інструмент, за допомогою якого можна легко й швидко планувати заходи, складати опитування та анкети, збирати іншу інформацію, створювати тести для оцінювання учнів. Форма використовується за наявності акаунту gmail. Входить в пакет Google документи. Форму можна підключити до електронної таблиці Google, і тоді відповіді респондентів будуть автоматично зберігатися в ній. Якщо ця функція не включена, ви можете відкрити меню «Відповіді» і переглянути короткий зміст. Відповіді легко аналізуються, оскільки діаграми

створюються автоматично як в розрізі окремого респондента, так і групі відповіді з кожного запитання.

Отож, використання ХОНС (хмаро орієнтованого освітнього середовища) підвищує мотивацію, активізує пізнавальної діяльності учнів, забезпечує роботу як в інтерактивному онлайн режимі, так і в режимі вільного доступу до навчально-методичних матеріалів.

2.3. Методологічні підходи до використання інформаційних технологій в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

У педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, насамперед важливо враховувати те, що діти мають значний потенціал розвитку, повноцінна реалізація якого залежить від адекватності побудови освітнього процесу. Тим-то дбаючи про корекцію психічного розвитку дитини, недостатньо навчати її того, що вона не зуміла зробити на уроці. В усіх випадках доводиться працювати над тими прогалинами в розвитку, які утворилися впродовж дошкільного дитинства, і заважають їй успішно навчатися у школі [124].

В умовах запровадження концепції Нової української школи виникає потреба в зміні освітніх пріоритетів щодо корекційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Важливе місце в освітньому процесі посідає корекційна спрямованість навчання, яка забезпечує школярів необхідними комплексними знаннями, вміннями й навичками [269].

Процес навчання, в якому як основні застосовуються спеціальні педагогічні прийоми, вплив на виправлення властивих учням недоліків і ті, які сприяють їх інтелектуальному і фізичному розвитку та становленню особистості загалом, називають корекційно-спрямованим. Здійснення корекції порушень психофізичного розвитку учнів ЗЗСО шляхом використання системи спеціальних педагогічних прийомів має складати основу навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Корекція інтелектуальних порушень здійснюється протягом всієї навчально-виховної роботи школи [198; 275].

Педагогічні прийоми корекційно-розвиткової роботи різняться тим, що вони стимулюють компенсаторні процеси розвитку дітей з особливими освітніми потребами й дозволяють формувати у них нові позитивні новоутворення. Результатом стає оволодіння учнями певним обсягом знань, конкретних умінь та навичок. В учнів формуються узагальнені навчальні й трудові вміння, які відображають рівень їх самостійності під час вирішення нових навчальних і навчально-виробничих завдань [75, с.67].

Корекційно-розвиткове навчання передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування, а також з розвитку вмінь і навичок у процесі трудового навчання спроможності і здібностей дітей тощо [124].

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами корекційно-розвиткова робота визначається як система заходів з надання своєчасної, ситуативної чи (або) довготривалої психолого-педагогічної допомоги (підтримки) дітям з ООП у системі освітнього процесу [216].

Під час проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами виникає необхідність пошуку найефективніших засобів задля досягнення максимального результату в розвитку. Використання в роботі різноманітних нетрадиційних методів і прийомів запобігає стомленню дітей, підтримує їх пізнавальну активність, дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання і значно підвищити ефективність педагогічної роботи загалом. Задля організації означеного процесу якнайкраще підходять саме нетрадиційні методи: інформаційно-комунікаційні засоби навчання, що дозволяють сприймати інформацію на якісно новому рівні.

Важливо включати комп'ютер в корекційно-розвиткову роботу через гру. Організовуючи корекційну діяльність, першочерговим завданням є

ознайомлення дітей з комп'ютером в ігровій формі. У грі дитина оперує своїми знаннями, досвідом, враженнями, відображеними в суспільній формі ігрових способів дії, ігрових знаків, які набувають сенсу в змістовому полі ігор. Дитина виявляє здатність наділяти нейтральний об'єкт ігровим значенням в змістовому полі гри. Саме означена здатність є найважливішим психологічним підґрунтям для включення в гру дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами комп'ютера, як ігрового засобу [276; 277].

Використання комп'ютера передбачає органічне включення в комплекс корекційної роботи, побудованої з урахуванням структури порушення, вікових та індивідуальних особливостей дитини. Так, скажімо, навчальний матеріал простіше добирати за ступенем складності. Кожній конкретній дитині завжди можна запропонувати саме те, що в даний момент відповідає її нахилам та особливостям навчання. За допомогою простих дій під час заняття на комп'ютері можна змінити рівень складності, характер завдання, з огляду на адекватні можливості дитини. Стає можливим будувати процес усвідомлення побаченого й почутого шляхом багаторазового повтору. Важливо методично правильно організувати навчання, стежити, щоб дитина не просто дивилася та слухала, а й супроводжувала вимовою запропоновану презентовану інформацію та свої дії. На сучасному етапі розроблено безліч комп'ютерних навчальних ігор, цікавих мультимедійних посібників з енциклопедичними даними для освіти школярів, які відповідають сучасним психолого-педагогічним, ергономічним та санітарно-гігієнічним вимогам та успішно використовуються в практиці вирішення завдань пізнавального, соціального і естетичного розвитку дітей [203].

Задля досягнення якісних змін у процесі організації корекційно-розвиткової роботи науковцями окреслено наступні принципи [119, с.45]:

- системності корекційних, профілактичних й розвивальних завдань;
- єдності діагностики та корекції;
- пріоритетності корекції каузального типу;

- діяльнісний принцип корекції;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення найближчого соціального оточення.

Також важливо виділити певні аспекти використання інформаційних технологій під час організації корекційно-розвиткового навчання, які подано в табл. 2.3.1 [32; 33; 181].

Таблиця 2.3.1

**Аспекти використання ІТ в процесі корекційно-розвиткового навчання
(на прикладі роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку)**

Аспект	Ознаки
1	2
Мотиваційний	<p>Застосування інформаційних комп'ютерних технологій в корекційно-розвитковому навчанні задля посилення мотивації учнів з особливими освітніми потребами до навчання, оскільки забезпечуються певні умови, а саме:</p> <ul style="list-style-type: none"> - максимального врахування індивідуальних освітніх можливостей і потреб особливих дітей; - широкого вибору змісту, форм, темпів та рівнів організації навчання; - розкриття творчого потенціалу учнів; - засвоєння учнями сучасних інформаційних технологій.
Змістовий	<p>Можливості інформаційних комп'ютерних технологій в освітньому процесі:</p> <ul style="list-style-type: none"> - під час побудови змісту індивідуальних занять корекції мовленнєвих порушень; - для створення індивідуальних міні-уроків та тестових зрізів для учнів з ООП, які мають труднощі у засвоєнні матеріалу; - для створення інтерактивних домашніх завдань із залученням батьків до використання інформаційних комп'ютерних технологій за наявності відповідних умов.

Продовження табл.2.3.1

1	2
Навчально-методичний	Електронні та інформаційні ресурси використовуються як навчально-методичний супровід корекційно-розвиткового навчання. Учитель може застосовувати різні освітні засоби інформаційних комп'ютерних технологій під час підготовки до уроків; безпосередньо на уроці (під час пояснення нового матеріалу, для закріплення вивченого, в процесі контролю знань); для організації самостійного вивчення учнями з ООП додаткового матеріалу тощо. Комп'ютерні тести та тестові завдання можуть застосовуватися задля проведення різних видів діагностики, контролю та оцінки знань. Окрім того, вчитель використовує різноманітні електронні та інформаційні ресурси, проєктуючи авторський курс корекції розвитку
Організаційний	Інформаційні комп'ютерні технології використовуються в різних навчальних ситуаціях: - під час навчання кожного учня з ООП за індивідуальною програмою розвитку з опорою на спеціально складений індивідуальний план; - під час фронтальної чи групової роботи
Контрольно-оцінний	Основним засобом контролю й оцінки освітніх результатів учнів з ООП стають тестові завдання, які забезпечують різні види контролю: формувальний і підсумковий. Тестування можна організувати в режимі online (на комп'ютері в інтерактивному режимі, результат оцінюється автоматично системою) та в режимі offline (оцінку результатів здійснює вчитель з коментарями та роботою над помилками).

Чимало комп'ютерних програм можна активно застосовувати під час проведення корекційно-розвиткових занять. Скажімо, задля створення анімованих персонажів та букв можна працювати з програмами Macromedia Flash, PowerPoint. Яскраві ілюстрації виходять за допомогою таких програм,

як Paint, Adobe Photoshop, CorelDRAW. Програма PowerPoint також дозволяє створити цілий урок з серією різноманітних завдань.

Серед нетрадиційних методів особливе місце посідають комп'ютерні програми, які забезпечують корекцію інтелектуальних порушень (табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

Перелік комп'ютерних програм для проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Назва	Види	Призначення
1	2	3
«Дельфа – 130»	Комп'ютерний тренажер	Організація та виконання тренувально-корекційних вправ логопедичного характеру
«Дельфа – 142»	Комп'ютерний тренажер	Формування усного та писемного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями
«Ігри для Тигри»	Спеціалізована комп'ютерна технологія	Корекція загального недорозвинення мовлення
«Видима мова»	Програмно-апаратний комплекс	Формування і корекція усного мовлення
«Живий звук»	Програмно-апаратний методичний комп'ютерний комплекс	Організація і забезпечення корекційно-компенсаторного навчання дітей із інтелектуальними порушеннями слухомовленнєвого характеру

Для успішної організації корекційної роботи логопеду та сурдопедагогу поряд із традиційними методами доцільно використовувати комп'ютерні тренажери «Дельфа130» і «Дельфа-142».

За допомогою комп'ютерної технології «Дельфа-130» створюється ігрове середовище, на базі якого вирішуються корекційні завдання сурдологопедичного спрямування, забезпечується постійний контроль за

діями дитини, регулюється оптимальний темп виконання кожною дитиною завдань різної складності. Підвищення ефективності корекційного процесу досягається шляхом забезпечення зорового контролю за формуванням навичок вимовляння [259].

Тренажер «Дельфа-142» призначений для корекції мовлення дитини. Можливість організації діяльності з використанням тренажеру з різними рівнями складності забезпечує організацію корекційної роботи з дітьми, у яких, попри слухові та мовленнєві недоліки, діагностовано порушення інтелекту. Попри це, система дозволяє враховувати особливості зорового сприймання й пам'яті дітей з мовленнєвою патологією [59].

Опору на зорове сприймання під час інтелектуальної корекції реалізує спеціалізована комп'ютерна логопедична програма «Ігри для Тигри». Активізація компенсаторних механізмів, формування стійких візуально-кінестетичних умовно-рефлекторних зв'язків центральної нервової системи, формування правильних мовленнєвих навичок реалізується на основі серії вправ: «Вимовляння звуків», «Просодика», «Фонематика» та «Лексика». Програмно-методичний комплекс рекомендовано для роботи логопедам і дефектологам, однак більше ніж 50 комп'ютерних вправ із детальними методичними рекомендаціями можуть використовуватися і батьками для самостійних занять з дітьми в домашніх умовах [131].

Важливе місце у корекційно-педагогічній діяльності сурдологів та логопедів належить програмно-апаратному комплексу Speechviewer («Видима мова»). Він застосовується задля забезпечення формування та корекції усного мовлення дитини, починаючи з дворічного віку. Під час використання означеної програми на моніторі відображаються акустичні компоненти мови. Методичний супровід допомагає фахівцям зрозуміти, які завдання щодо формування та корекції мовлення можна вирішувати за допомогою комплексу, як ефективно впроваджувати роботу з комп'ютером у традиційні індивідуальні заняття з дитиною, програма допомагає

контролювати та демонструвати «просування» в розвитку мовленнєвих навичок дитини [50; 181].

Універсальний комп'ютерний тренажер з корекційно-розвитковою програмою «Живий звук» спрямовано на ефективний розвиток мовлення дитини, що має особливі освітні потреби. Особливе місце в ідеології технічного та методичного забезпечення вирішення проблеми розвитку мовлення посідає вдосконалення наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного мислення, ігрової та пізнавальної діяльності. У корекційно-розвитковій програмі «Живий звук» застосовано педагогічний підхід диференціації фонем за доступністю сприймання, розпізнавання їх зором, слухом і тактильно, послідовності їх формування у дитини з порушенням слуху, враховуючи близькість/віддаленість фонем за частотними характеристиками, пріоритетності сенсорних систем у сприйманні й розпізнаванні. Програма забезпечує реалізацію полісенсорного впливу на розвиток дитини, організацію ігрової стратегії корекційно-педагогічних дій, доступності й послідовності навчання, складається з трьох функціональних частин: бази даних, графічної візуалізації мовлення, модулів корекційно-розвивального навантаження [39].

Дослідники Н. Богдан та М. Могильна обґрунтовують, що означені завдання корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, як організація сприймання, розвиток словесної регуляції перцептивної діяльності, встановлення міжсенсорної взаємодії, можна вирішувати у процесі супроводу корекційних занять саме комп'ютерними іграми [27].

На сучасному етапі розвитку освіти в корекційній педагогіці робляться спроби визначити підходи до змісту вправлянь і тренувань з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Відтак, на думку Н. Куликівської, за наявності певного досвіду в розробці та впровадженні інформаційних технологій в корекційний процес, сьогодні недостатньо вивчені теоретичні основи, які розкривають психолого-педагогічні засади побудови комп'ютерних ігор, призначених для дітей з різними порушеннями. Через те

виникає необхідність визначення системи психолого-педагогічних принципів, що регламентують побудову комп'ютерних ігор. До зазначених основ змісту комп'ютерних логопедичних ігор учена пропонує відносити принципи систематичності та послідовності задля розвитку спрямованості знань, врахування зони найближчого розвитку дитини, індивідуально-диференційованого підходу до навчання, доступності навчання, подання матеріалу для розвитку мовлення в комп'ютерних логопедичних іграх з урахуванням фонетичного контексту, системного підходу, взаємозв'язку мовлення з іншими процесами психічного розвитку, збагачення мотивації мовленнєвої діяльності, діалогу, створення позитивного емоційного настрою навчання [135, с.193]. Отож, виокремлено кілька підходів щодо використання комп'ютерних ігор в корекційній роботі: інформаційний, гуманістичний, аксіологічний, системний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, комунікативний, онтогенетичний та лінгвістичний [135].

Використання інформаційних технологій задля корекційно-розвиткового впливу забезпечує двопівкульний підхід до навчання (словесні методи поєднуються із зоровими); допомагає задіяти візуальне сприймання інформації (колірна палітра, анімаційні ефекти) та аудіоальний підхід (звукові файли – дикторський текст, музика), що допомагає дітям краще розуміти і засвоїти матеріал; оптимізувати формування правильного мовлення, психічних процесів та корекції їх недоліків; інтенсифікувати дію корекції, а саме, підвищити темп заняття, збільшити частку самостійної роботи дитини. Кожне окреме заняття з використанням комп'ютерних технологій є комплексним, тобто, це оптимальна комбінація традиційних та комп'ютерних засобів корекційного навчання, які враховують індивідуальні можливості й освітні потреби дитини.

Слід зауважити, що за певних умов використання комп'ютерних засобів в корекційно-розвитковій роботі може допомогти дитині повніше реалізувати власну активну діяльність під час взаємодії з дорослим. Функції контролера правильності виконання корекційних завдань виконує комп'ютер,

а вчитель стає партнером, який надає необхідну допомогу дитині з ООП. Важливо наголосити, що позитивний емоційний фон сприяє підвищенню ефективності занять.

Отож, на нашу думку, корекційно-розвиткову роботу з використанням ІКТ важливо вибудовувати за кількома напрямками (рис. 2.3.1).

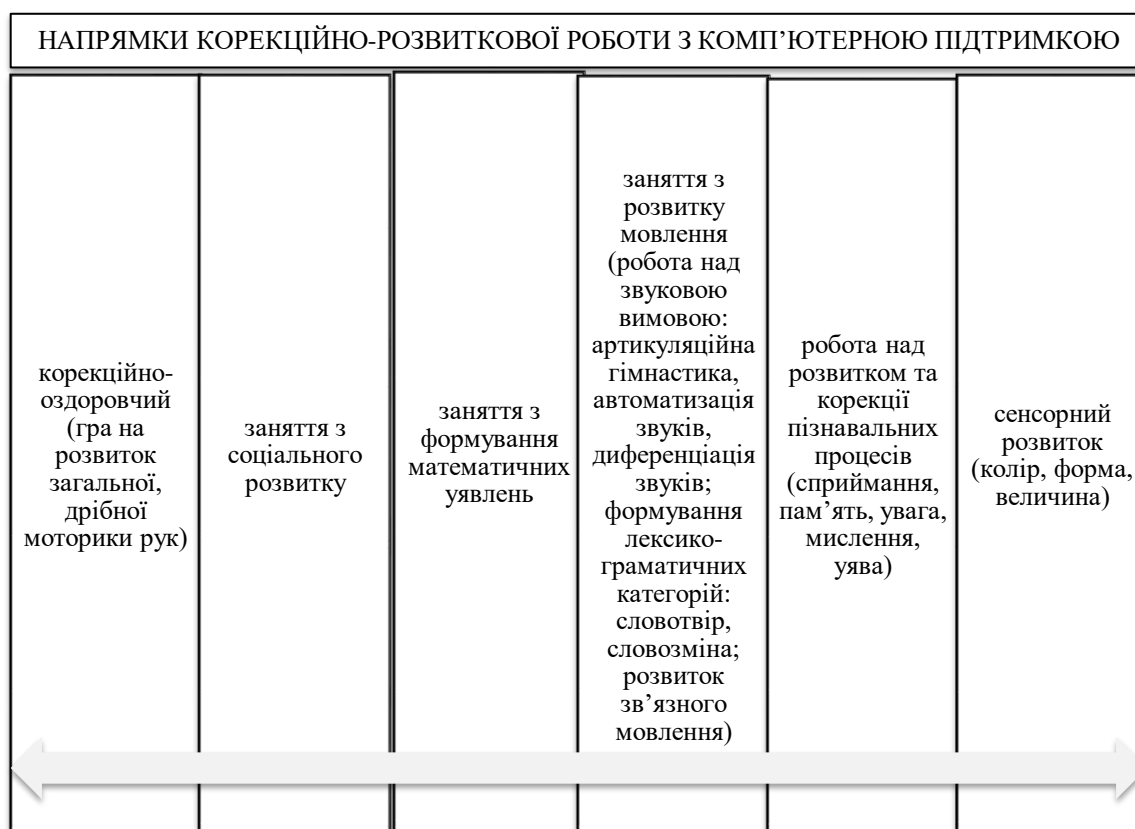


Рис. 2.3.1. Напрямки корекційно-розвиткової роботи з комп'ютерною підтримкою

Аналіз науково-педагогічних досліджень підтверджує, що комп'ютерні засоби посідають у корекційному навчанні не частину змісту, а додатковий набір можливостей корекції відхилень у розвитку дитини. Корекційно-розвиткова робота з дітьми, які мають особливі освітні потреби, передбачає використання спеціалізованих чи адаптованих комп'ютерних програм (здебільшого навчальних, діагностичних та розвиткових). Ефективність їх застосування залежить від професійної компетентності педагога, вміння

використовувати нові можливості, включати ІКТ в корекційно-розвиткову роботу в системі навчання кожної дитини, створюючи мотивацію та психологічний комфорт з наданням дитині свободи вибору форм і засобів діяльності.

Результативність навчання дітей з особливими освітніми потребами здебільшого залежить саме від якості розробки комп'ютерних методик для фахівців та навчальних комп'ютерних програм для дітей. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що більшість розробок з означеної проблеми фрагментарні й розкривають лише певні сторони впровадження ІКТ в корекційний процес.

Враховуючи вищезначене, нами запропоновано рекомендації щодо використання ІТ в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Ми керувалися тим, що найважливішою складовою теоретичної основи використання інформаційних комп'ютерних технологій в корекційно-розвитковій діяльності є рівень актуального розвитку дитини та зона її найближчого розвитку (Л. Виготський). Роботу з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно організовувати з урахуванням психофізіологічних особливостей, детально обґрунтованих вітчизняними вченими (Є. Архипова, М. Іпполітова, Е. Мастюкова, О. Правдіна, К. Семенова). Систему використання інформаційних технологій слід будувати поетапно, вирішуючи низку завдань.

Перший етап – *мотиваційний*. Основною метою означеного етапу стає формування мотиваційної готовності дитини з особливими освітніми потребами до участі в корекційно-розвитковому процесі з комп'ютерною підтримкою. Окрім того, дитина водночас навчається елементарним діям з комп'ютером. Основні напрямки роботи: установка на активну, свідому участь дитини в названому процесі; подолання її немовленневого та мовленневого негативізму; ознайомлення дитини з внутрішніми правилами, за якими працює комп'ютерна програма. За необхідності така діяльність триває й на наступному етапі. Ознайомлюючи дітей із зовнішніми правилами

роботи за комп'ютером, важливо пояснити, що додаткові пристрої такі, як мікрофон, звукові колонки, клавіатура, маніпулятор «миша» допомагають в заняттях та роблять їх цікавішими й різноманітно змістовнішими. Наступним етапом буде вивчення правил користування комп'ютерною технікою: як увімкнути комп'ютер, за допомогою яких клавіш вибрати потрібну програму. Увагу зосереджуємо на формуванні навички правильного розташування перед монітором, часу перебування дитини за комп'ютером. Ознайомлення дитини з внутрішніми правилами програми передбачає спрямування уваги, формування навички зосередженості на зображенні з дисплея та інструкції. Важливо також розвивати сприймання через називання і опис зображених предметів, позначення кольору, форми, розміру тощо.

Другий етап – *змістовно-формуєчий*. Основна мета означеного етапу полягає в корекції й розвитку усного мовлення дітей та інших суттєвих показників розвитку як вторинних ознак у структурі порушення. Роботу здійснюємо з корекції порушень артикуляції, а також формування звукового аналізу, збагачення словникового запасу, становлення зв'язного мовлення, як в свою чергу впливає на інші показники розвитку дитини. Вищеназвані завдання можливо вирішити за умови використання різноманітних комп'ютерних розвиткових програм та сформованого у дитини на попередньому етапі усвідомленого інтересу до таких занять. Під час діяльності важливо активізувати мовлення дітей, пропонуючи цікаві та доступні їм за віком і з урахуванням рівня розвитку мовлення завдання, скажімо, блок розвиваючої комп'ютерної гри «Баба Яга вчиться читати» – Болото. Добирати різнопланові вправи для вироблення певного темпу мовлення. У міру розширення правильної вимови дітей застосовуються комп'ютерні програми, які спрямовано на навички звукового аналізу – до прикладу, розвиваюча гра «Гарфілд для першокласників» (блок «Склади слово»). Також можна використовувати завдання на перетворення слів, зміни структури слів зі спостереженням за семантичною зміною слова – приміром, блоки розвиваючої комп'ютерної гри «Баба Яга вчиться читати» – білочка

(розвиток навичок орфографічної пильності), їжачок – аналіз звукової структури слова та семантичної складової.

На заняттях важливим завданням є створення емоційного позитивного психологічного клімату, який передбачає «ситуації впевненості» дитини у власних силах. Діти легко запам'ятовують такі настанови як увімкнути комп'ютер, вибрати потрібне завдання тощо. Поступово вони можуть самостійно вибрати те завдання, що їм до вподоби. В учнів формується почуття гордості за власні досягнення, розширюються можливості позитивної оцінки власної діяльності.

Третій етап – *саморозвиток*. Означений етап найбільшою мірою реалізує можливості дітей в удосконаленні отриманих навичок усного мовлення та творчого виконання завдань. З успіхом на даному етапі застосовуються різноманітні засоби, створені за допомогою комп'ютерних програм.

Також можемо рекомендувати наступні приклади використання інформаційних технологій в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Для диференціації кінетично подібних букв, які діти іноді не розрізняють на письмі, пропонуємо наступний вигляд завдання. Існує відомий прийом для диференціації кінетично подібних букв «б – д»: дані букви на основі зорових асоціацій порівнюють із зовнішнім образом тварин і птахів («б» – білка, «д» – дятел). Використовуючи анімацію, пишемо велику літеру «Б» на зображенні білки. Її пухнастий хвіст спрямовано вгору, і вона нагадує другу букву алфавіту. Також використовуючи анімацію, пишемо велику літеру «Д» на зображенні дятла. Його хвіст спрямовано вниз, що схоже з написанням даної літери. Формування асоціацій означеним способом має відмінні результати.

2. На кожному занятті корисно організовувати для учнів зорову гімнастику. Можна запропонувати цікаву руханку для очей, підготовлену заздалегідь за допомогою комп'ютерних технологій. До уваги дитини

подається таблиця зі складами. На краю таблиці сидить муха, яка перелітає при кожному натисканні миші з одного складу на інший. Учень читає один за іншим склади, на які сідає муха, і вимовляє в результаті отримане слово.

3. Діти люблять виконувати завдання на комп'ютері самостійно, за відведений час їм необхідно пройти кілька рівнів, за кожну правильну відповідь вони отримують бонуси. Скажімо, при правильному виконанні завдання на комп'ютері з'являється фрагмент картинки, завдання – зібрати цілу картинку з частинок. Використання ситуації змагання значно підвищує мотивацію до навчання.

4. У випадках, коли діти у вимові заміняють звук «ж» на «ш», після постановки й автоматизації даного звуку, важливо диференціювати ці звуки. Ефективним буде таке завдання: на екрані зображено предмети, в назві яких є звук «ж» або – «ш». Учень має торкатися зображення тільки тих предметів, де є звук «ж». При правильному виборі внизу екрану круг забарвлюється зеленим кольором і картинка зникає, при неправильному – звучить сигнал, і круг забарвлюється в червоний колір. Надалі учитель може подивитися, скільки разів учень помилявся.

Отож, застосування інформаційних технологій в корекційно-розвитковій роботі значно скорочує час формування навичок, сприяє розвитку невербальних психічних функцій у дітей. Послідовне впровадження спеціальної комп'ютерно-опосередкованої технології в процес корекційно-розвиткового навчання дозволяє максимально диференціювати та індивідуалізувати корекційний вплив щодо дітей з особливими освітніми потребами.

На сучасному етапі у зарубіжних країнах широко використовують інформаційні технології в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Розглянемо їх детальніше.

У США накопичено важливий досвід педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, побудовано систему диференційованих освітніх програм, створено ґрунтовну теоретико-методичну базу.

Активними засобами забезпечення доступу до освітніх послуг та їх якості законодавчо визнано саме інформаційні технології. ІТ як засоби навчання впродовж років широко використовуються в практиці навчання дітей з особливими потребами в США. Встановлено, що вони допомагають частково, а інколи спроможні компенсувати недоліки розвитку дітей, полегшують їх соціалізацію, що набуває особливої актуальності для зарахування дітей означеної категорії в загальноосвітню школу.

Досвід американських учителів з використання ІТ у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання має велику цінність для вітчизняної освіти в сучасних умовах. Запровадження в Україні інклюзивного навчання та зміна системи освіти загалом співпали у часі з інтенсивним розвитком цифрових комунікацій. Сучасна школа недостатньо повно використовує можливості інформаційних технологій, недооцінено їх потенціал і в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Відтак розумне усвідомлення досвіду американських педагогів співзвучне загальносвітовим тенденціям оновлених підходів до освіти в Україні [88; 301].

Стосовно програмного забезпечення, створеного для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, то найпопулярнішими є адаптовані до їхніх можливостей та потреб технології для роботи з текстом (текстові редактори), які забезпечують розширення словника дітей, сприяють підвищенню мотивації до навчання та роботи з текстом, зокрема, полегшують виконання основних навчальних завдань [406].

Аналіз досвіду впровадження інформаційних технологій в освіту дітей з особливими освітніми потребами в США дозволив виявити позитивні сторони такого підходу до навчання і певні проблеми, які знижують результативність процесу інформатизації освіти в країні загалом (рис.2.3.2) [337; 347; 406].

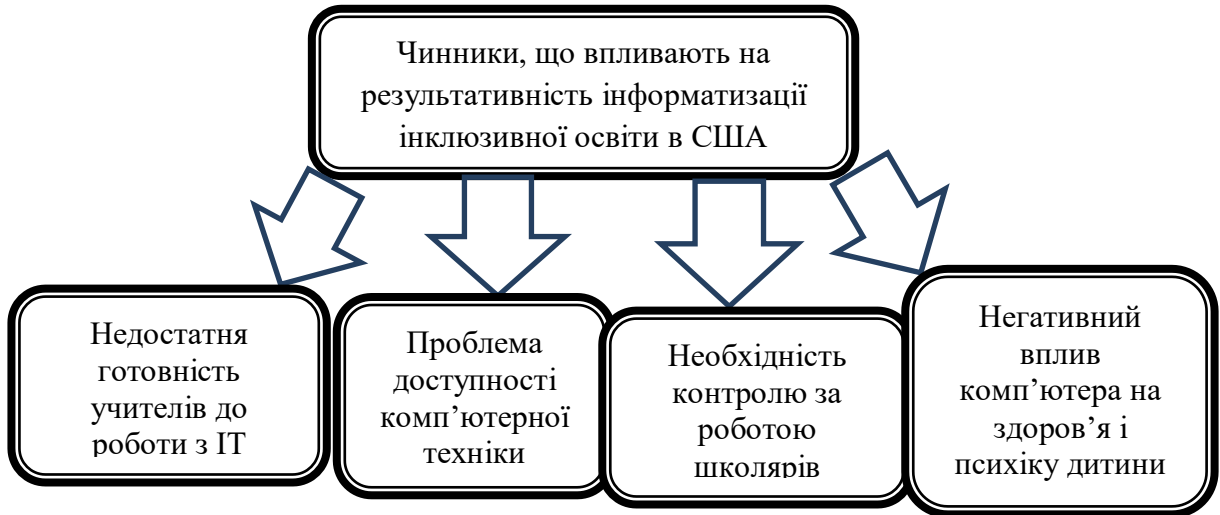


Рис. 2.3.2. Чинники, що впливають на результативність інформатизації інклюзивної освіти в США

Вирішення визначених проблем в США зосереджено на забезпеченні організації якісної підготовки майбутніх фахівців та підвищенні їх кваліфікації; залучення приватного й державного капіталу для придбання сучасного комп'ютерного обладнання; дотримання правил та інструкцій щодо роботи з комп'ютером [406].

Проблеми, які обмежують використання ІТ в освіті дітей з особливими освітніми потребами в США, здебільшого універсальні, іншими словами, не є спільними на шляху інформатизації освіти в країні загалом, водночас вони схожі з перешкодами, які гальмують інформатизацію вітчизняної освіти.

Відтак набуває актуальності підготовка вчителів щодо формування у них цифрової компетентності та застосування у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами інформаційних технологій, однак на новому сучасному рівні; вирішення проблеми доступності якісного спеціального програмного забезпечення; врахування санітарно-гігієнічних вимог до роботи дитини з комп'ютером [196, с.94].

Вивчення досвіду американських учених та практиків має безперечну цінність для вітчизняної інклюзивної освіти, в якій інформаційні технології починають широко застосовуватись.

У переважній більшості країн заходу створена розгалужена система розробки та реалізації комп'ютерних програм для корекційно-розвиткових занять із молодших школярами з особливими освітніми потребами (табл.2.3.3) [195; 301; 337; 344].

Таблиця 2.3.3

Комп'ютерні програми для корекційно-розвиткових занять із молодших школярами з особливими освітніми потребами

Назва гри	Зміст
Jr. DoctorGame	Комп'ютерна гра, певний аналог рольової гри у лікарню. Діти у ролі лікаря допомагають героям відомих казок одужати і здобути перемогу над шкідливими бактеріями
Jr. VetGame	Аналог попередньої гри, тільки в цій дитина стає ветеринаром та лікує звірів – тигрів, жираф, пінгвінів, собак і котів. Гра розвиває логіку й допомагає здобути певний практичний досвід догляду за тваринами
MyABCD	Комплекс програм для вивчення літер англійського алфавіту, цифр та арифметичних дій в межах двох десятків, а також музичних інструментів
CreativepainterGame	Гра для вивчення живопису й оволодіння початковими навичками малювання
Gagarin	Дитяча комп'ютерна гра, розвиває логіку, фантазію, дозволяє ознайомити з елементарними поняттями з астрономії.

Навчальні плани початкової школи Сполучених Штатів Америки, Канади, Австралії та інших розвинутих країн зорієнтовано на використання комп'ютерів в навчальному процесі. Здебільшого кожна класна кімната обладнана кількома комп'ютерами, які підключено до мережі Інтернет. Учні ще до початку навчання в школі отримують початкові навички роботи з комп'ютером.

Сайт однієї з початкових шкіл Сполучених Штатів Америки повідомляє, що в кожній з класних кімнат є як мінімум 3 комп'ютери (всього біля 200). Учні використовують комп'ютери для проведення досліджень,

доступу до Інтернету та діалогових енциклопедій, для отримання додаткових завдань та проведення математичних обчислень [408].

Аспекти, які визначають роль комп'ютерних технологій та пропедевтику основних понять інформатики освітніх закладів Сполучених Штатів Америки, подібні до позиції закладів освіти Канади. Навчальний план 1-8 класів провінції Онтаріо (Канада) містить низку посилань на необхідність оволодіння комп'ютерними технологіями вже з першого класу. Комп'ютерні програми можуть ефективно використовуватись для створення ескізів, алгоритмів, планів-малюнків, що допомагають ефективніше організувати аналітико-синтетичну діяльність [391].

Інформаційні та комунікаційні технології складають частину обов'язкової загальної навчальної програми більшості європейських країн. На рівні початкової освіти лише сім країн не включили ІКТ до обов'язкових навчальних програм (Італія, Болгарія, Чеська республіка, Латвія, Литва, Угорщина та Словаччина) [192].

Впровадження мультимедійних технологій у школах Німеччини та Австрії має дискусійний характер як серед представників системи освіти цих країн, професорсько-викладацького складу ЗВО, які готують майбутніх учителів, так і серед учителів-практиків. Проте на загальнофедеральному рівні Німеччини та Австрії та засобами масової інформації цих країн проголошено гасло: «Das Endeder Kreideze it naht!» (Час крейди добігає кінця). Саме комп'ютерні технології проголошено основним засобом упровадження мультимедійної складової навчального процесу, однак наголошується, що комп'ютерні технології є частиною освітнього процесу [337].

У Данії, Норвегії, Фінляндії, Естонії, Швеції розроблено і експериментально впроваджений проєкт під назвою «Playful computer writing» – «Навчання письму за допомогою комп'ютерних ігор». Розробник проєкту – норвезький вчений Арне Трагетон (Arne Trageton). Основою програми є вимоги стандартів початкової школи Норвегії, в яких

передбачено використання ігрових методів навчання з комп'ютером для дітей 6-10 років. Означені стандарти вимагають формування у дітей навичок друкування на комп'ютері. А. Трагетон зазначає, що навчитися писати для дитини молодшого шкільного віку простіше, ніж читати. Однак писати за допомогою ручки важко, бо моторика м'язів руки дитини недостатньо розвинена. Писати ж на комп'ютері значно легше й можна робити це і за межами школи. Роблячи спроби писати на комп'ютері, діти вчаться читати текст, складений самостійно. Пізніше вони читають комп'ютерні тексти, що склали їх товариші та тексти з різних книжок класної бібліотеки. На відміну від американського проєкту, проєкт «Playful computer writing» спрямовано на ширше використання ігрових форм навчання з урахуванням ідей Л. Виготського та Ж. Піаже [337].

Політику Департаменту освіти та навичок (The Department of Education and Skills) Ірландії спрямовано на створення умов для максимального залучення всіх без винятку дітей в освітній процес. З 2010 р. в країні впроваджено урядову програму «Виховання та освіта в ранньому дитинстві» (Early Childhood Care and Education), згідно з якою всім дітям з 3-х років, водночас тим, хто має особливі потреби, надається доступ до безкоштовної якісної освіти. Під егідою департаменту з 1998 р. функціонує Національний центр технологій в освіті (The National Centre for Technology in Education), що є провідною національною організацією з технічної підтримки закладів освіти I й II рівнів (дошкільної, початкової та загальної). До знакових розробок центру, які можуть використовуватись у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами можемо віднести такі [304]:

- ImageBank (<http://www.imagebank.ie/>) – електронна бібліотека фотозображень, яку використовують для пошуку й обміну фотографіями з навчальною метою. Цей ресурс було створено спеціально для педагогів, вихованців та учнів Ірландії.

- IAmAnArtist (<http://www.iamanartist.ie/>) – розробка для розвитку образотворчої діяльності дітей молодшого віку, веб-сайт, який містить короткі навчальні відеоролики, вказівки, інтерактивні ігри мистецького спрямування.

- FÍSFilmProject (<http://www.fisfilmproject.ie/>) – розробка, ініційована Департаментом освіти та навичок Ірландії, веб-сайт, сховище відео-ресурсів, спрямованих на підтримку освітнього процесу дітей молодшого віку.

- Webwise (<http://www.webwise.ie/>) – веб-сайт, що акумулює й поширює інформацію та електронні освітні ресурси для батьків, педагогів і дітей щодо потенційних загроз використання мережі Інтернет та шляхів їх уникнення.

Знаковими в контексті започаткованого дослідження вважаємо розробки шведського університету Certec, які спрямовано на корекційно-розвиткове навчання дітей з особливими потребами, водночас і з інтелектуальними порушеннями [365, с.242]:

1. Проєкт SID – «Sensuousness, Interaction and Participation», або «Чуттєвість, взаємодія та участь» (<http://www.certec.lth.se/english/research/sid/>), розпочався у 2010 р. – передбачає створення нових можливостей для дітей з особливими освітніми потребами шляхом використання на корекційно-розвиткових заняттях спеціальних інтерактивних технологій. Хмарно орієнтоване навчальне середовище, створене в межах проєкту SID, спроектовано таким чином, щоб не викликати додаткові перешкоди для особливих дітей. Означене середовище – інтерактивне, воно «відповідає», «реагує» на дії учнів. У цьому специфічному середовищі передбачено розвиток нових можливостей для сприймання, взаємодії та участі шляхом чергування стимуляції відчуттів та релаксації, взаємодії з людьми та предметами. Створення умов для прояву ініціативи, самостійної діяльності є важливим для розвитку сприймання, моторних навичок, отримання досвіду соціальної взаємодії.

2. Проєкт DIKO – «digital contact book», або «цифрова книга контактів», започаткований у 2010 р. – спрямовано на створення платформи ведення

електронних особистих щоденників для дітей з особливими потребами. Платформу створено в межах проєкту, вона схожа до електронних соціальних мереж, таких як Facebook, однак основна її відмінність полягає в особливому інтерфейсі, розрахованому на аудиторію з функціональними обмеженнями (простота, менш розгалужена структура тощо), а також його захищеності – від спаму, реклами, вірусних атак, шкідливої інформації тощо. Платформа дозволяє завантажувати фото, малюнки й короткі відео, обмінюватися повідомленнями через мережу Інтернет.

У Шотландії на державному рівні запроваджено програму «Curriculum for Excellence», що забезпечує підтримку інклюзивного навчання дітей і підлітків від народження до 18 років. Розроблено й впроваджено гнучкі навчальні плани для різних вікових категорій: від 0 до 5 років; від 3 до 5 років; від 5 до 14 років і т.д. Означена програма реалізується на засадах наступних дидактичних принципів: активності, проблемності навчання; підтримки холістичного підходу (для цілеспрямованого всебічного розвитку особистості); наступності у навчанні; навчанні через гру. На національному рівні задіяно низку електронних ресурсів для використання на всіх рівнях освіти. Найбільш знаковими в контексті інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами вважаємо наступні [402]:

- Glow – Інтранет національного рівня, створений з освітньою метою, що консолідує різноманітні освітні ресурси для учнів і педагогів. Це свого роду цифрове середовище для підтримки навчання, доступне на всій території Шотландії. Розробка фінансується за рахунок державного бюджету. Всім користувачам Glow, зокрема педагогам і учням, безкоштовно присвоюється індивідуальний обліковий запис (акаунт), що забезпечує доступ до будь-яких сервісів та ресурсів, які можна використовувати в освітньому контексті. Адміністрування здійснюється як на рівні закладу освіти, так і на рівні місцевого органу управління. Серед основних сервісів, що надаються, варто відзначити хмарний офісний пакет Microsoft Office 365, WordPress blogs (безкоштовний засіб для створення блогів і сайтів),

Wikispaces (безкоштовний веб-хостінг, що дозволяє створювати «вікі»), Adobe Connect (засіб для проведення веб-конференцій) та ін. У Glow створено професійний навчальний хаб для підтримки суб'єктів інклюзивної освіти, що дозволяє дискутувати, обмінюватися матеріалами і досвідом у цій сфері, демонструвати практичні здобутки засобами веб-технологій тощо. Використання Glow сприяє забезпеченню гнучкості й доступності освітнього процесу, відкриває широкі можливості для навчальної комунікації та співпраці у безпечному онлайн середовищі в будь-якому місці, в будь-який час із використанням різноманітних пристроїв, підключених до мережі Інтернет.

- Депозитарій відеоматеріалів на iTunesU – це хмарне сховище безкоштовних аудіо- і відеоматеріалів дидактичного спрямування, серед яких – ресурси, розроблені освітніми організаціями й університетами Великобританії, США, Шотландії. iTunesU є ефективним засобом поширення результатів досліджень і практик, обміну педагогічним досвідом.

- Scran – благодійний навчальний онлайн депозитарій, що містить понад 360 000 графічних, відео- і аудіо-матеріалів та інших медіа-ресурсів з музеїв, галерей, архівів тощо. Усім користувачам Scran надається доступ до індивідуального хмарного сховища, де вони можуть зберігати власні тематичні альбоми й колекції ресурсів. Усі навчальні заклади Шотландії використовують Scran безкоштовно.

-TwigonGlow – онлайн ресурс для освітян, що містить понад 1500 навчальних відеороликів за тематикою природничо-математичного спрямування.

Іншими прикладами використання інноваційних ІКТ в освіті Шотландії є підтримка комунікації між учасниками освітнього процесу засобами електронних соціальних мереж Twitter та Facebook; широке запровадження комп'ютерних ігор дидактичного спрямування, що забезпечують підтримку, так би мовити «game based learning» (навчання, заснованого на грі); впровадження технологій мобільного навчання тощо. Знаковим для

шотландського досвіду є піклування про Інтернет-безпеку молоді. Зокрема, під егідою національного органу Освіта Шотландії (Education Scotland) забезпечується підтримка інклюзивного навчання й просвітництва педагогів, батьків і дітей у різних аспектах безпечного та відповідального користування всесвітньою мережею [87, с.140].

Досягнення комп'ютерної грамотності дітей з інтелектуальними порушеннями є пріоритетним поглядом багатьох країн. З метою проведення корекційно-розвиткових занять із застосуванням нетрадиційних методів перспективним є забезпечення всіх шкіл комп'ютерами та підключення їх до Інтернету. В різних країнах інформаційно-комунікаційні технології знаходяться на різних стадіях розвитку, отож, кожна країна обирає свій шлях забезпечення доступу школярів до них. В Китаї проєкт «Використання сучасних освітніх технологій» спрямовано на забезпечення шкіл комп'ютерним обладнанням і доступом до Інтернету. В Бразилії комп'ютери та інформатика запроваджено в усі державні початкові школи в межах реалізації державної програми з інформатизації освіти. Впродовж останніх трьох років у Єгипті організуються заходи щодо забезпечення використання ІКТ під час викладання навчальних предметів у середній школі [192].

Відтак ґрунтовний аналіз зарубіжного досвіду в контексті використання ІКТ в корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами дозволив виявити низку спільних тенденцій, характерних для більшості країн:

- об'єднання в міжнародні організації, мережі, розвиток спільних міжнародних проєктів, досліджень, спрямованих на вивчення стану й можливостей використання ІКТ в освіті дітей з особливими потребами, пошук ефективних шляхів реалізації ІКТ-підтримки інклюзивних практик;
- утвердження стратегії інклюзії на національному законодавчому рівні;

- поширення використання ІКТ в якості засобу корекційно-розвиткової роботи;

- підготовка й підвищення кваліфікації педагогів у галузі інклюзивної освіти, водночас і в аспекті формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності;

- розробка й поширення доступних хмарних технологій, веб-ресурсів, мультимедійних програм для корекції навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Заняття спрямовані на корекцію та розвиток ведуть учителі-дефектологи (спеціальні педагоги) та практичні психологи. Тривалість заняття становить: групове – 35-40 хвилин; індивідуальне – 20-25 хвилин.

Означені заняття організовують з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня. Групи для корекційно-розвиткового заняття (2-6 учнів) комплектує фахівець з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій та висновків інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Враховуючи дослідження зарубіжних та вітчизняних учених щодо застосування хмарних технологій в навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами, пропонуємо розробку трьох таких занять (2 клас).

Мета занять: розвиток емоційної регуляції поведінки дітей, попередження й зниження тривожності, підвищення впевненості в собі, розвиток пізнавальних процесів.

Досягнення означеної мети буде можливим за умови реалізації наступних завдань:

- розвивати у дітей когнітивні вміння та здібності;
- знизити рівень тривожності учнів;
- вправлятися в соціальних та комунікативних уміннях, важливо для встановлення міжособистісних зв'язків з однолітками та відповідної рольової взаємодії з педагогами;
- згуртувати учнів класу;

- вдосконалювати увагу, пам'ять, мислення та сприймання.

Заняття будуються в доступній та цікавій для дітей формі.

Передбачають використання наступних *методів*:

- імітаційні та рольові ігри;

- елементи групової дискусії;

- вправи на розвиток пізнавальних процесів передбачають застосування інформаційних ресурсів (комп'ютерні програми, хмарні сервіси).

Означені методи стають хорошим засобом формування у дітей навичок емоційного регулювання поведінки.

Схема заняття:

1. Мімічні та пантомімічні етюди.

Мета: чітке зображення окремих емоційних станів, які пов'язані з переживанням тілесного й психічного невдоволення. Моделі вираження основних емоцій (радість, здивування, інтерес, гнів тощо) та певних соціально забарвлених почуттів (гордість, сором'язливість, впевненість тощо). Діти знайомляться з елементами виразних рухів: мімікою, жестом, положенням тіла, певною ходою.

2. Етюди та ігри на відображення окремих рис характеру та емоцій.

Мета: чітке зображення почуттів, які породжено соціальним середовищем (жадібність, доброта, чесність), їхня моральна оцінка. Моделі поведінки персонажів з певними рисами характеру. Зміцнення й розширення вже отриманих дітьми раніше відомостей, які віднесено до їх соціальної компетентності. Під час зображення емоцій увагу дітей зосереджуємо на всіх компонентах чітких рухів водночас.

3. Етюди та ігри, які мають психотерапевтичну спрямованість на певну дитину чи на групу загалом. Використовуються мімічні й пантомімічні здібності дітей для гранично природного втілення в певний образ.

Мета: корекція настрою й окремих рис характеру дитини, моделювання стандартних ситуацій.

4. Психом'язове тренування.

Мета: зняття психоемоційного напруження. Навіювання бажаного настрою, поведінки та рис характеру.

5. Вправи на розвиток пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення) із використанням учнями з особливими освітніми потребами інформаційних технологій (комп'ютерні програми, хмарні сервіси).

Мета: розвиток спостереження, логічного мислення, пам'яті, уваги.

Загальні рекомендації щодо проведення занять:

1. Перед початком роботи за програмою необхідно зустрітися з батьками та провести бесіди, контакти з учителем дітей слід підтримувати впродовж усього курсу.

2. Заняття передбачає роботу в групі від 2 до 8 осіб.

3. Оптимальна періодичність зустрічей з учасниками: 1 раз в тиждень.

4. Створення позитивної атмосфери, щоб кожна дитина могла проявити себе, бути відкритою й не боятися помилок.

Місце для занять: клас, кабінет психолога, комп'ютерний клас. За необхідності парти зсуваються, стільці ставляться по колу, фахівець сидить в колі разом з дітьми і бере участь у всіх іграх та вправах.

Перед початком роботи обговорюються правила поведінки.

До кінця занять діти мають оволодіти основними навичками спілкування, пов'язаними з переживанням основних емоцій та особистісних якостей. Спостерігаються позитивні зміни у спілкуванні з однолітками, легше висловлюють свої почуття та краще розуміють почуття інших. У них формуються позитивні риси характеру (впевненість, чесність, сміливість, доброта тощо). Підвищується рівень розвитку пізнавальних процесів.

Заняття 1

1. Передача рукостискань. Вправа «Іскорка».

2. Знайомство.

3. Мімічна гімнастика.

4. Вправи на розвиток уваги. На екрані з'являється картинка. Потрібно розставити знаки за взірцем (рис.2.3.3).

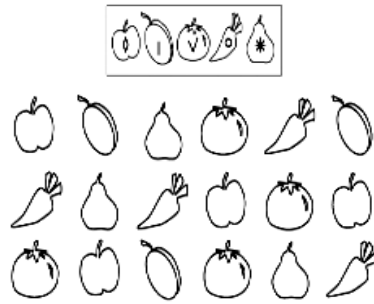


Рис. 2.3.3. Вправа на розвиток уваги

5. Вправа на розвиток пам'яті. На екрані з'являються живі істоти. Впродовж 5 хв. дитина має ознайомитися з живими істотами, далі закрити документ і в означеній послідовності назвати живі істоти (рис.2.3.4).



Рис. 2.3.4. Вправа на розвиток пам'яті

6. Вправи на розвиток мислення:

6.1. На екрані у програмі PowerPoint з'являється картинка, де потрібно визначити, який предмет видає звук, а який ні? (рис.2.3.5).



Рис. 2.3.5. Визначіть звуки

6.2. Застосування хмарних технологій – онлайн сервісу JigsawPlanet. У JigsawPlanet для генерації пазлів з вихідних графічних зображень потрібно зібрати пазл. Для початку роботи учневі необхідно зареєструватись (рис.2.3.6).

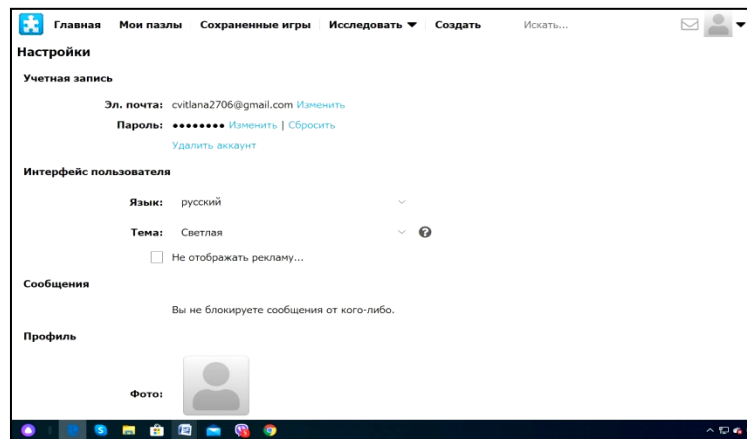


Рис. 2.3.6. Реєстрація для входу в JigsawPlanet

Потім учень створює альбом й завантажує тематичні зображення, з якого сервіс пропонує створити різні за складністю та формою пазлів ігри (складність пазлів обирається відповідно до психофізичного розвитку дитини) (рис.2.3.7-2.3.8).

Створені роботи можна зберігати на сторінках сайтів у вигляді альбомів та як окремі роботи. Можна поділитися роботами в соціальних мережах та за допомогою електронної пошти. Використовується для актуалізації знань.

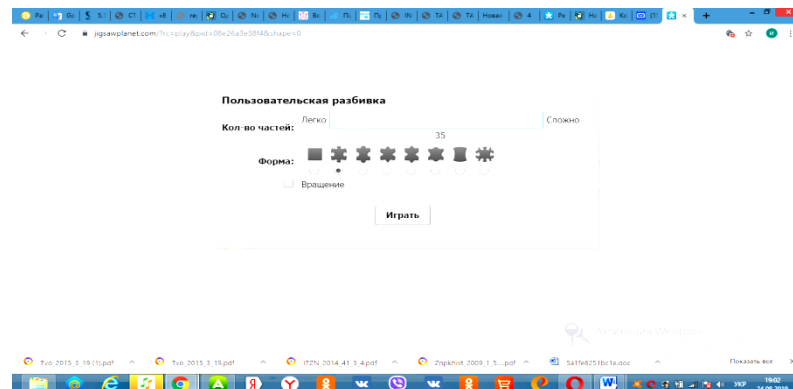


Рис. 2.3.7. Рівень складності пазлів

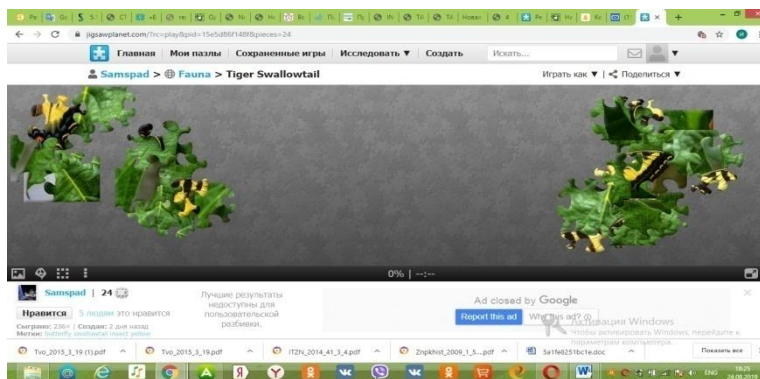


Рис. 2.3.8. Складання пазлів

7. Вправа на сприймання зображення. Знайти два однакових метелики (рис.2.3.9):

8. Етюд «Егоїст».

9. Хвилинка відпочинку. Гра «Зоопарк».

10. Підсумок.



Рис. 2.3.9. Знайди два однакових метелики

Заняття 2

1. Передача рукостискань. Вправа «Іскорка».
2. Етюд на виразність жестів.
3. Пантомімічний етюд «Дуже худа дитина».
4. Вправа на розвиток уваги. В програмі PowerPoint на зображеннях знайти відмінності та зафарбувати їх (рис.2.3.10).



Рис. 2.3.10. Знайди відмінності та зафарбуй

5. Вправи на розвиток мислення:

5.1. В кожному ряду є зайвий предмет. Знайти його та натисканням миші видалити (рис.2.3.11).

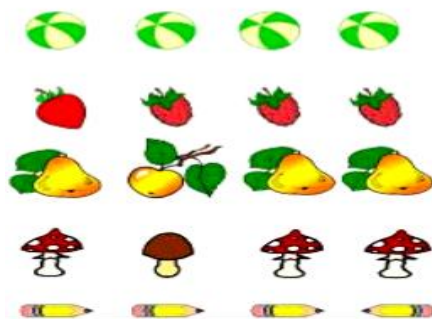


Рис. 2.3.11. Логічні ряди

5.2. В онлайн сервісі для генерації пазлів з вихідних графічних зображень JigsawPlanet зібрати пазл (рис.2.3.12):

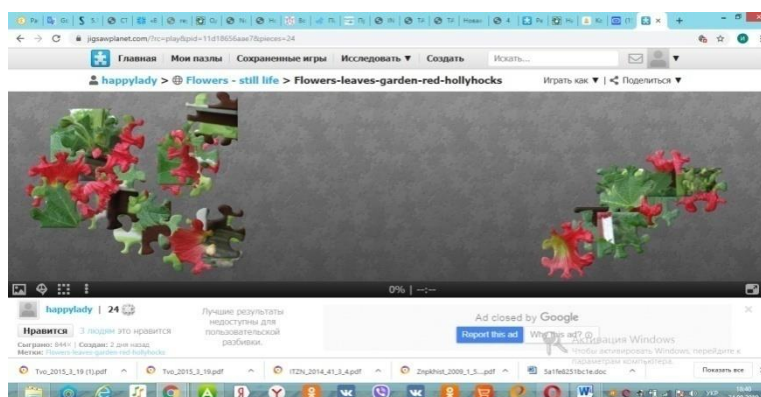


Рис.2.3.12. Складання пазлів

6. Вправа на сприймання зображення. Розпізнати предмети за істотними ознаками – контуру (рис.2.3.13):

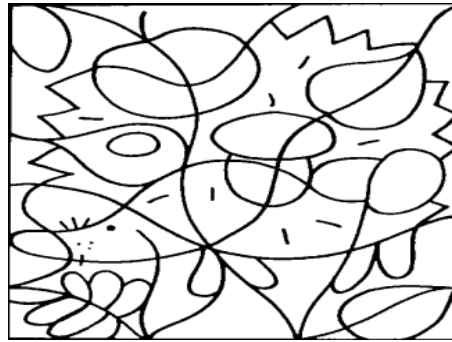


Рис. 2.3.13. Розпізнання предметів за істотними ознаками контуру

7. Хвилинка відпочинку.

8. Підсумок.

Заняття 3

1. Передача рукостискань. Вправа «Іскорка», обмін посмішкою.
2. Психом'язове тренування. «Холодно-гаряче».
3. Емоція гніву. Етюд «Сердиті діти».
4. Розвиток уваги. На екрані з'являється картинка. Натисканням миші потрібно обрати справжню тінь героя та тих, хто має однакові парасольки (рис. 2.3.14).



Рис. 2.3.14. Знаходження справжньої тіні Буратіно та тих, хто має однакові парасольки

5. Вправи на розвиток мислення:

5.1. Знайти зайве у кожній групі предметів. Потім вибрати з рамки у нижній частині сторінки по одному предмету для кожної групи і за допомогою натискання миші встановити потрібну букву у нижній правий квадрат (рис.2.3.15).



Рисунок 2.3.15. Вправа на розвиток мислення

5.2. В онлайн сервісі для генерації пазлів з вихідних графічних зображень JigsawPlanet зібрати пазл (рис.2.3.16).

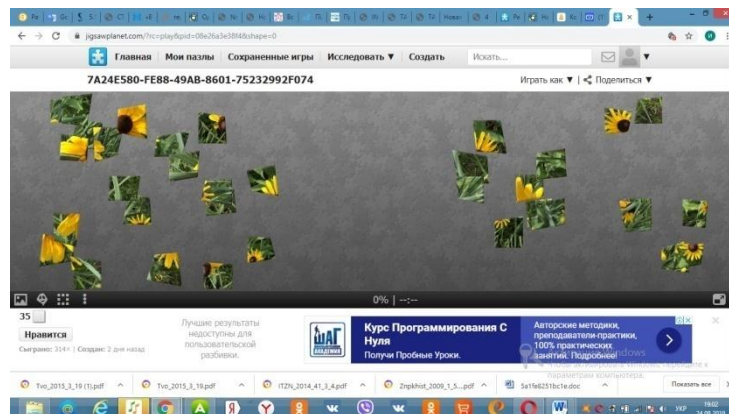


Рис. 2.3.16. Склади пазл

6. Вправа на сприймання зображення. Проводячи курсором миші, потрібно знайти, який корабель з якого майданчика злетів? (рис.2.3.17).



Рис. 2.3.17. Який корабель з якого майданчика злетів?

7. Хвилинка відпочинку.

8. Підсумок.

Дитяча результативність може проявитися під час роботи до моменту завершення корекційно-розвиткових занять та тривалого часу після закінчення занять.

Ефективність пропонованої роботи залежить як від об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників віднесено: ступінь важкості порушень в дитини; чіткість постановки корекційних завдань; чіткість організації психокорекційної роботи; час початку корекційних занять; професійний та особистісний досвід фахівця. До суб'єктивних – можна віднести: установки дитини та батьків на розвиткову роботу; ставлення їх до психологічної корекції і до фахівця.

Під час оцінювання ефективності занять спрямованих на корекцію і розвиток важливо використовувати різноманітні методи, які узалежнено від поставлених завдань. Оцінювання поведінкових та емоційних реакцій дитини передбачає поєднання методів спостереження з проєктивними методами дослідження особистості (кольорово-асоціативні тести, методика незакінчених речень, малюнки). Оцінювання результативності корекції пізнавальних процесів у дітей ініціює використання функціональних проб, спрямованих на аналіз гностичних процесів, педагогічне спостереження. Оцінити ефективності корекції може й незалежна експертна група фахівців, у

склад якої включено психолога, лікаря, педагога, соціального працівника та ін. Прогностичний блок вищезначеної роботи спрямовано на проектування психофізіологічних функцій дитини [118, с.74; 275].

Отож, за умови систематичного використання ІКТ в поєднанні з традиційними методами навчання, ефективність корекційно-розвиткової роботи із дітьми з інтелектуальними порушеннями значно підвищується. Про ефективність свідчать такі чинники:

- у більшості дітей підвищується мотивація до навчання;
- знання, отримані дітьми, залишаються в пам'яті на довший період та легше відновлюються для застосування у практичній діяльності після короткого повторення;
- у переважній більшості дітей простежується стійка позитивна динаміка розвитку пізнавальної діяльності.

Висновки до другого розділу

У розділі визначено інклюзивну освіту в умовах ІКТ як систему послуг із застосуванням різноманітних методів, способів та алгоритмів збору, накопичення, обробки, подання й передачі інформації для забезпечення процесу комунікації з метою здійснення ефективної діяльності учнів з особливими освітніми потребами.

Успішне використання ІКТ в системі інклюзивної освіти залежить від відповідного законодавчого та нормативного середовища. Тільки тоді інформаційне суспільство реалізує свій потенціал і досягне кінцевої мети – розширення прав і можливостей шляхом забезпечення доступу до знань для всіх громадян, а також і дітей з особливими освітніми потребами. Для забезпечення того, щоб діти могли бути активними учасниками навчання на основі ІКТ, нами здійснений ретельний аналіз психофізіологічних особливостей даної групи учнів і запропоновано найдоступніші технології, які відповідають їхнім потребам.

Також, здійснивши аналіз зарубіжного досвіду та властивостей нових технологій, з'ясували, що діти з особливими потребами беруть активну участь у навчальному процесі. Завдяки використанню хмарних рішень (наприкладі Північної Ірландії, Шотландії, Канади, Малайзії, США) можемо стверджувати, що діти означеної категорії отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у прийнятному форматі. Як результат, адаптація зарубіжного досвіду використання ІКТ в інклюзивному навчанні до українського освітнього простору надасть можливість долати дітям з особливими потребами бар'єри на шляху до навчання, демонструвати освітні досягнення в можливий їм спосіб та бути успішними.

Характеристика освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами дала можливість виокремити низку проблем в сфері надання освіти: несформованість компонентів фахової та психологічної готовності вчителів початкової школи та вчителів-предметників до інклюзивної форми навчання з такими учнями, утворення негативних психологічних установок батьків здорових дітей на спільне навчання та дозвілля з дітьми з особливими освітніми потребами; відсутність відповідної комплексної корекційної роботи під час навчання в інклюзивному класі. Основними напрямками вирішення вищеперерахованих проблем вважаємо наступні: включення в організацію, зміст і навчально-виховну та розвиткову роботу загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання базових положень спеціальної дидактики, основні методики із застосуванням ІКТ, які використовуються у спеціальній школі для дітей з особливими освітніми потребами. Також важливою і необхідною є перепідготовка вчителів інклюзивної освіти на курсах підвищення кваліфікації, комп'ютерних курсах, супервізії (допомога і підтримка) фахівцями, корекційними педагогами та спеціальними психологами. Окремо вважаємо доцільним рекомендувати в початкових класах з інклюзивною формою навчання призначати асистентом учителя фахівця зі спеціальною освітою – корекційного педагога. Все це забезпечить, з одного боку, для учнів відповідну корекційно-педагогічну

допомогу, а з іншого – гармонізацію та стабілізацію ефективної взаємодії між усіма дітьми учнівського колективу.

Ще одним із перспективних напрямків впровадження інформаційних технологій у систему інклюзивної освіти, який може стати в нагоді під час організації діяльності загальноосвітніх шкіл – застосування хмарних технологій, що є досить новим сервісом, який дозволяє віддалено використовувати засоби обробки і зберігання даних.

В результаті ІКТ призведуть до кардинального поліпшення доступу до інформації та підтримки комунікацій і стануть потужним дидактичним та комунікаційним засобом. Систематичне включення інформаційних технологій в освітній процес забезпечить формування і розвиток інформаційно-комунікаційної культури педагогічних працівників та учнів, що в свою чергу закладає основу істотного прогресу в особистому розвитку, дозволяючи дітям з особливими освітніми потребами повноцінно брати участь в житті суспільства.

Таким чином, навчально-методичне та нормативно-правове забезпечення освітнього процесу молодших школярів з особливими освітніми потребами складається з закону України «Про освіту»; Державного стандарту; освітніх програм; індивідуальних програм навчання та розвитку; індивідуальних навчальних планів; навчальних посібників та підручників; орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; навчально-методичного комплексу «Початкова школа: виховання на цінностях» (Перший урок. Нове видання академії); дорожньої карти для організації навчання учнів з особливими освітніми потребами інклюзивного класу загальноосвітньої школи; онлайн книги «Інтерактивний посібник-глосарій для вчителів початкових класів».

Ефективність та прийнятність навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами можливе при наявності законодавчо затвердженого навчально-методичного забезпечення на основі ІКТ підтримки.

Завдяки комп'ютерним технологіям відбувається врахування індивідуальних і типологічних особливостей учнів; можливість учителя вибирати завдання різного обсягу складності відповідно до рівня розвитку школярів з ООП, їхніх здібностей та завдань навчання; активізується мовленнєва діяльність; підвищується самоконтроль, працездатність, коригується довільна увага.

Використання хмарозорієнтованого навчального середовища сприяє підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності учнів, що забезпечується в інтерактивному онлайн режимі роботи в режимі вільного доступу до навчально-методичних матеріалів.

У результаті уроки з використанням ІКТ стають звичними і доступними для учнів початкової школи з ООП, а для вчителів – нормою роботи, що, на нашу думку, є одним із важливих результатів інноваційної роботи в інклюзивній освіті.

Зміст другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Чупахіна С. В. Використання інформаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами: досвід США. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2019. № 15. С. 152–159.

2. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до оцінювання навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: вербальна підтримка. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.), 2018. Том. 43. Вип. 2 : Педагогіка. С. 149–161.

3. Чупахіна С. В. Інформаційні технології у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: можливості та обмеження. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: збірник наукових праць*. 2018. Вип. 37. С. 164–173.

4. Чупахіна С. В. Інформаційно-технологічна підтримка інклюзивного навчання: формування готовності майбутніх педагогів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2020. Вип. 61. С.173–182.

5. Чупахіна С. В. Навчально-методичне забезпечення ІТ підтримки освіти молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць М-во освіти і науки України; Нац. Пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 38. 2019. С. 152–164.

6. Чупахіна С. В. Психофізіологічні особливості опанування учнями з інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікаційними технологіями. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія «Педагогічні науки». Чернігів : НУЧК. Вип.6 (162), 2020 С. 156–166.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО КОМП'ЮТЕРНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ)

3.1. Аналіз практики готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами

У сучасних умовах модернізації освіти підсилено увагу до індивідуального розвитку особистості, гуманістичних засад освіти як провідних принципів правової та демократичної держави, все це є однією з передумов повноцінного залучення дітей з ООП у систему суспільних відносин. Особливо важливою стає освіта особливих дітей в інклюзивному середовищі початкової школи. В Україні інтенсивне запровадження інклюзивного навчання потребує формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП, що актуалізує широке використання ІТ в професійній діяльності.

Одним із найважливіших чинників, який забезпечує успіх у діяльності є розвиток мотивації, що спонукає до активності людину. Тож особливість підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності розкривається через зміст певних показників (рис. 3.1.1), які визначаються мотиваційним компонентом у роботі з дітьми з ООП в інклюзивному середовищі початкової школи [316].

Важливого значення для запровадження інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами набувають такі якості особистості вчителя, як: мотиваційні, емоційні, гностичні, деонтологічні, оцінні, інноваційні, останнє з яких зумовлює бажання, відповідну підготовку та здатність використовувати новітні та технологічні засоби навчання для підвищення рівня освітнього процесу (рис. 3.1.2).

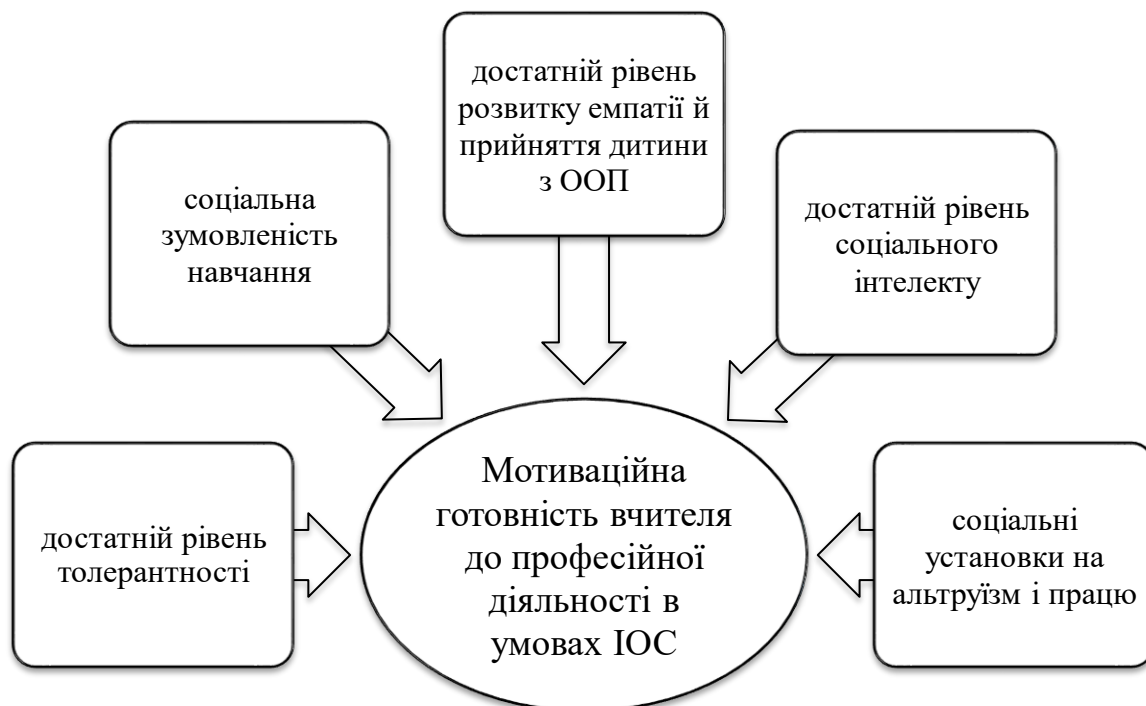


Рис. 3.1.1. Мотиваційна готовність майбутнього учителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища

З метою пошуку ефективних шляхів удосконалення процесу підготовки учителів початкових класів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребамита прагнучи розібратися в причинах такого стану, ми провели спостереження, анкетування та опитування 300 вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти різних регіонів України (10 областей) та з різним стажем роботи в школі (від стажу – менше одного року, до стажу – більше 30 років).

За стажем роботи респондентів було розподілено таким чином: до 5 років педагогічного стажу – виявлено 38,0% від всіх опитуваних, від 5 до 15 років – близько 25,0%, від 15 – 37,0% учителів. Отож в анкетуванні більшість становили вчителі зі стажем до 5 років професійної діяльності.



Рис. 3.1.2. Якості особистості вчителя початкової школи задля реалізації завдань інклюзивного навчання та впровадження ІТ в освітній процес

Аналіз практики готовності учителів початкової школи до впровадження інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання у освітньому середовищі молодших школярів з особливими освітніми потребами реалізовувався за двома напрямками:

- 1) вивчення стану готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання;
- 2) вивчення рівнів їх готовності до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Задля вивчення стану готовності учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання було запропоновано наступні запитання:

- «Що Ви розумієте під поняттям «розвивальне середовище?» – 19,0% педагогів відповіли, що це організоване спеціальне середовище, в якому розвивається дитина; 47,0% – навчання, виховання та корекція порушень розвитку дитини в спеціально створених умовах; 34,0% – визнали вплив на дитину зовнішнього середовища.

- «Які засоби підготовки до роботи в умовах інклюзивного середовища Ви можете назвати?» – 38,0% опитаних визначили основним засобом літературу з теорії та практики організації розвивального середовища; 34,7% – систематичні заняття, тренінги; 19,0% – комп'ютер, технічні засоби, наочність; 8,3% – обмін досвідом роботи.

- «Які ефективні методи сприяють підготовці учителів до роботи в умовах інклюзивного середовища?» – 35,0% педагогів вважають, що це консультації, бесіди, лекції; 40,3% – вирішення педагогічних ситуацій, рольові ігри; 24,7% опитаних вважають досвід фахівців.

- «Які ефективні умови підготовки учителів до роботи в умовах інклюзивного середовища?» – 68,0% відзначили спільну взаємодію здобувачів та викладачів; 14,3% – практичну спрямованість навчання у ЗВО; 11,7% – навчально-методичне забезпечення навчального процесу та ІТ; 6,0% – теоретичну і практичну підготовку учителів.

Вивчивши стан готовності учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, дійшли висновку, що розвиток готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі полягає в усвідомленні ними не лише необхідності підвищення фахової компетентності задля результативності професійної діяльності, а й визначенні шляхів досягнення позитивного результату.

Окремо зауважимо, що у сучасних ЗВО не існує єдиного підходу до виявлення проблем підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного

навчання. Формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання є важливим чинником розвитку особистісної професійної компетентності та підвищення якості освіти за умови, якщо

1) професійна діяльність буде функціонувати як цілісна система, що оптимально включена в процес закладу освіти;

2) знання та вміння методик роботи з різними категоріями дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища школи будуть чітко визначеними та науково-обґрунтованими як необхідна складова професійної педагогічної компетентності;

3) майбутні здобувачі вищої педагогічної освіти будуть включені у інклюзивне середовище через реалізацію професійно-орієнтованих практичних завдань, розробки дослідницьких проєктів, моделювання педагогічної діяльності загалом.

Таким чином, особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи як складової їх професійного становлення.

Вивчення рівнів готовності учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами передбачало: визначення важливості використання комп'ютерних програм та інших технічних засобів навчання у роботі вчителя початкової школи, вивчення загального погляду вчителів на проблему впровадження ІТ в освітній процес ПШ, дослідження рівнів їх психологічної готовності за мотиваційним, когнітивним, емоційно-вольовим критеріями.

Спостереження за роботою вчителів початкової школи в умовах інклюзивного навчання, бесіди з ними та з адміністрацією закладів дозволили з'ясувати, що педагоги здебільшого використовують комп'ютер у своїй професійній діяльності задля підготовки роздаткового матеріалу чи унаочнення матеріалів уроку, й для індивідуалізації навчання дітей з ООП. Інтернетом послуговуються з метою добору інформаційних матеріалів для

підготовки до уроку. Враховуючи те, що сучасні заклади загальної середньої освіти забезпечено інтерактивними дошками, вчителі початкової школи використовують їх можливості лише за нагальної потреби (під час відкритих уроків, демонстрації готових матеріалів тощо).

Під час бесід також з'ясували, що у зміст курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти не було включено теми, які передбачають підвищення рівня комп'ютерної грамотності педагогів. Встановлено, що й учителі, які нещодавно закінчили педагогічні ЗВО в недостатній мірі володіють вміннями використовувати сучасні комп'ютерні технології у процесі навчання дітей з ООП.

Відтак, на нашу думку, вагомою причиною такого стану є недостатня підготовка майбутніх учителів початкової школи в ЗВО з формування їх готовності до використання ІТ у інклюзивному навчанні учнів з ООП.

Анкетування вчителів щодо їх загальної думки з проблеми впровадження ІТ в освітній процес ПШ визначено, що більшість з них – 32 % виявляють недовіру до впровадження ІТ у роботу з дітьми з ООП як інноваційного методу навчання, 20 % – не вважають, що ІКТ можуть спростити процес навчання та покращити його якість, і тільки 11 % – готові самовдосконалюватись та використовувати ІТ в інклюзивному освітньому середовищі, 37 % учителів не впевнені в необхідності впровадження ІТ у освітній процес (рис. 3.1.3). Сучасні вчителі початкових школи потребують практичних порад з ефективного застосування ІКТ в інклюзивному навчанні дітей з ООП.

Задля конкретизації загальної думки щодо впровадження ІТ в освітній процес ПШ нами було проведено наступне анкетування, що передбачало розподіл запитань за такими критеріями вивчення: мотиваційним (потреба в організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами та розвитку у пропонуваному напрямку), когнітивним (знання та вміння щодо запровадження ІТ навчання в інклюзивне освітнє середовище ПШ) та емоційно-вольовим (здатність

свідомо регулювати власну поведінку чи дії в будь-яких ситуаціях роботи із засобами ІТ).

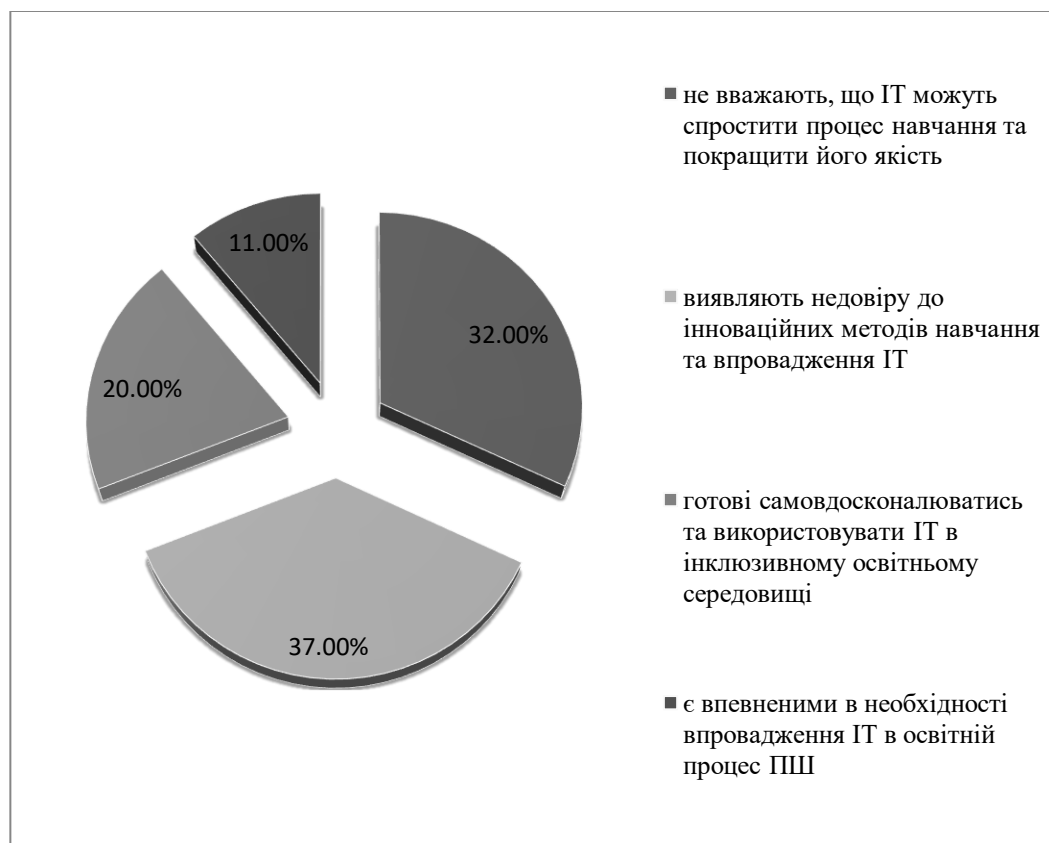


Рис. 3.1.3. Ставлення вчителів до впровадження ІТ в інклюзивний освітній процес молодших школярів

Критеріями оцінювання рівнів готовності вчителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів визначено низький, достатній та високий.

Кількісні результати рівнів готовності учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання учнів початкової школи представлено у таблиці 3.1.1.

Найвищі кількісні показники респонденти отримали за емоційним критерієм на достатньому рівні, а найнижчі – за когнітивним – на низькому рівні.

Результати дослідження засвідчують, що система підготовки майбутніх учителів має стати зорієнтованою на практику різних інтерактивних форм підготовки з впровадженням засобів ІТ, що дозволить підвищити рівні

готовності здобувачів до навчання та взаємодії з усіма учасниками інклюзивного освітнього простору ПШ з урахуванням мотиваційного, емоційного, когнітивного критеріїв.

Таблиця 3.1.1

**Рівні готовності учителів початкової школи до організації
інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання**

Рівні	Критерії						Узагальнені дані
	Мотиваційний		Когнітивний		Емоційно-вольовий		
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	%
Низький	100	33,3	65	21,7	82	27,3	27,4
Достатній	135	45,0	138	46,0	142	47,3	46,1
Високий	65	21,7	97	32,3	76	25,4	26,5

Порівняльний аналіз отриманих даних щодо сформованих рівнів готовності учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання учнів початкової школи представлено на рис. 3.1.4.

Узагальнені кількісні дані щодо сформованих рівнів готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів представлено на рис. 3.1.5.

Якісна характеристика отриманих результатів засвідчила, що для респондентів низького рівня (27,4%) характерними були відсутність мотиваційної й емоційно-вольової готовності до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами, нестійкі знання щодо впровадження ІТ у інклюзивний освітній процес та небажання розвиватись у цьому напрямі.

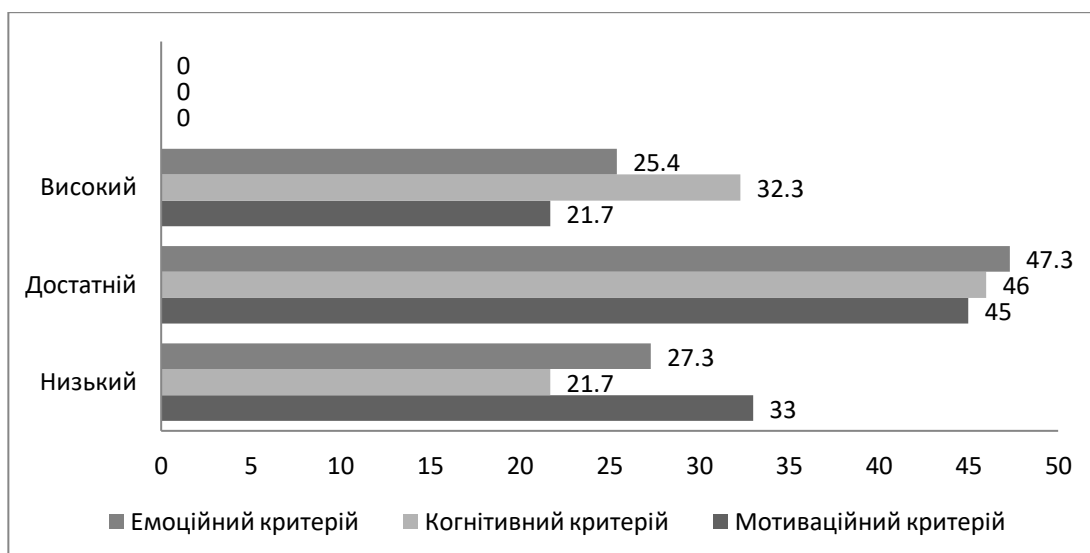


Рис. 3.1.4. Порівняльний (за визначеними критеріями) аналіз рівнів готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання учнів

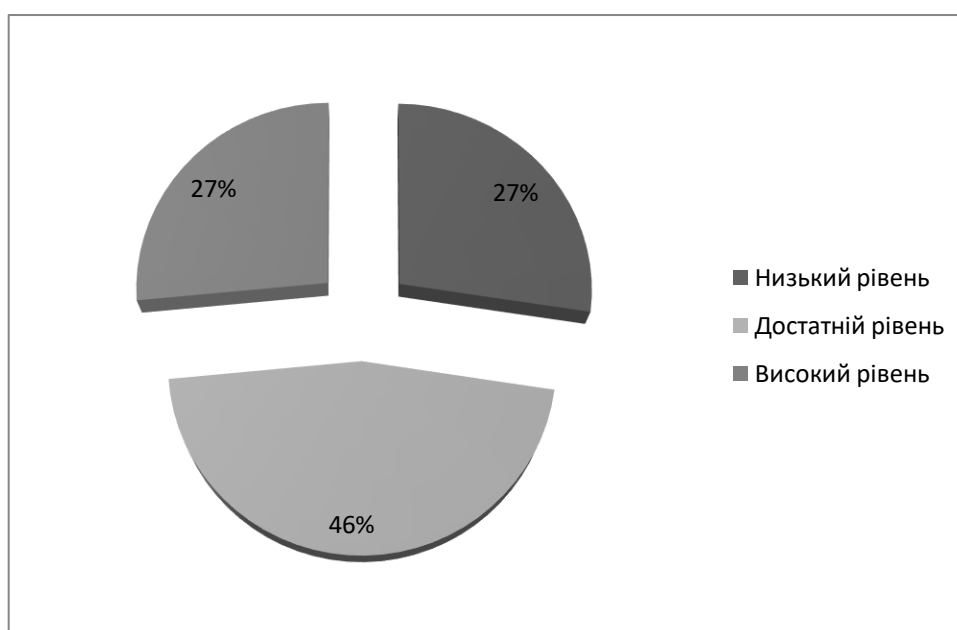


Рис. 3.1.5. Узагальнені рівні готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання учнів

Респонденти достатнього рівня (46,1%) продемонстрували певний рівень мотиваційної та емоційно-вольової готовності до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами, поперхові знання з запровадження ІТ

навчання в інклюзивне освітнє середовище ПШ, зацікавленість розвитку у цьому напрямі.

Респонденти високого рівня (26,5%) характеризувалися значним рівнем мотиваційної і емоційно-вольової готовності до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами, достатнім рівнем знань запровадження ІТ навчання в інклюзивне освітнє середовище ПШ, бажанням розвитку у цьому напрямі.

Результати аналізу практики готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами засвідчили значні труднощі у впровадженні ІТ в практику роботи, причиною є виявлена недостатня практична підготовка майбутніх фахівців у ЗВО з використання означених технологій. Для реалізації можливостей ІТ у роботі вчителя початкової школи вкрай необхідним на етапі підготовки здобувачів ВО є:

- організація вивчення готовності майбутніх педагогів до впровадження ІТ у професійну діяльність;
- добір, аналіз та презентування теоретичного матеріалу для навчання здобувачів з допомогою ІТ;
- практикування досвіду упровадження ІТ у процес викладання різних навчальних дисциплін;
- розробка плану-конспекту уроків з урахуванням можливостей ІТ та апробація їх під час практичної підготовки;
- укладання електронного портфоліо педагога;
- проведення моніторингу мотивації учнів до навчання та запровадження нових сучасних методик;
- використання та створення ЕОР для освіти дітей [309].

Отож, аналіз практики дозволив виявити низку проблем у досліджуваному полі, актуальною та не вивченою якої є проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими

освітніми потребами. Окрім того, як визначено у параграфі 3.2., доцільним є не лише навчання майбутніх учителів використовувати ІТ в професійній діяльності, а й використання ІТ в процесі їх підготовки.

3.2. Концепція формування готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, основними напрямками оновлення змісту навчання є особистісна орієнтація на самовдосконалення, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей; забезпечення якості з урахуванням новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. Для зацікавленості всіх учнів та створення відповідних освітніх програм підготовки педагогів важливого значення набувають ініційовані на законодавчому, правовому та економічному рівнях зміни, що не можуть реалізуватися швидко та потребують значного часу в руслі європеїзації нашої держави. Відтак кожна складова системи підготовки вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП має бути вдосконалена та доопрацьована. Ґрунтовний аналіз досліджень, який описано в першому розділі, вказує на недостатнє вивчення проблеми в аспекті підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому просторі, саме із застосуванням ІКТ.

Характеристика підготовки вчителя-професіонала в американській освіті показала, що там використовують спеціальний термін «ефективний учитель», сутність якого є висока якість роботи завдяки своїм позитивним особистісним якостям і професійній майстерності; означена характеристика стає надзвичайно важливою для підготовки вчителя у вітчизняній інклюзивній освіті. В США Національний Комітет з освітніх стандартів розробив положення для отримання національного освітнього сертифікату з п'ятьма необхідними базовими вимогами (рис. 3.2.1) [373].



Рис. 3.2.1. Базові вимоги до вчителя-професіонала в американській освіті

Підготовка вчителів для інклюзивної освіти з урахуванням освітніх потреб інтегрованого класу є важливим напрямом розвитку сучасної української освіти. Вчителі оволодіваючи теоретичними та практичними навичками, постійно розвиваються та здатні аналізувати власні досягнення. Відтак сучасний учитель інклюзивного класу має відповідати високим етичним та моральним стандартам, бути прикладом педагога, відданого своїй професії та навчанню дітей в умовах інклюзії.

На думку американського науковця у галузі інклюзивної освіти L. Darling-Hammond, фахова підготовка вчителів чинить суттєвий вплив на професіоналізм та ефективність роботи. Вчений порівнює професійну підготовку педагогів за двома напрямками (рис. 3.2.2) [374].

У сучасних умовах традиційний підхід підготовки педагога до роботи в умовах інклюзії є недостатнім, особливої уваги потребує впровадження інноваційних підходів з урахуванням можливостей ІКТ. Сучасна система підготовки в достатній мірі не спроможна надання всього комплексу

навчальних послуг, яких потребують майбутні педагоги: влаштування баз практики з відповідним матеріально-технічним та методичним обладнанням, організації навчально-методичної роботи, забезпечення фахівцями, створення технічних умов для навчання тощо [324; 399].

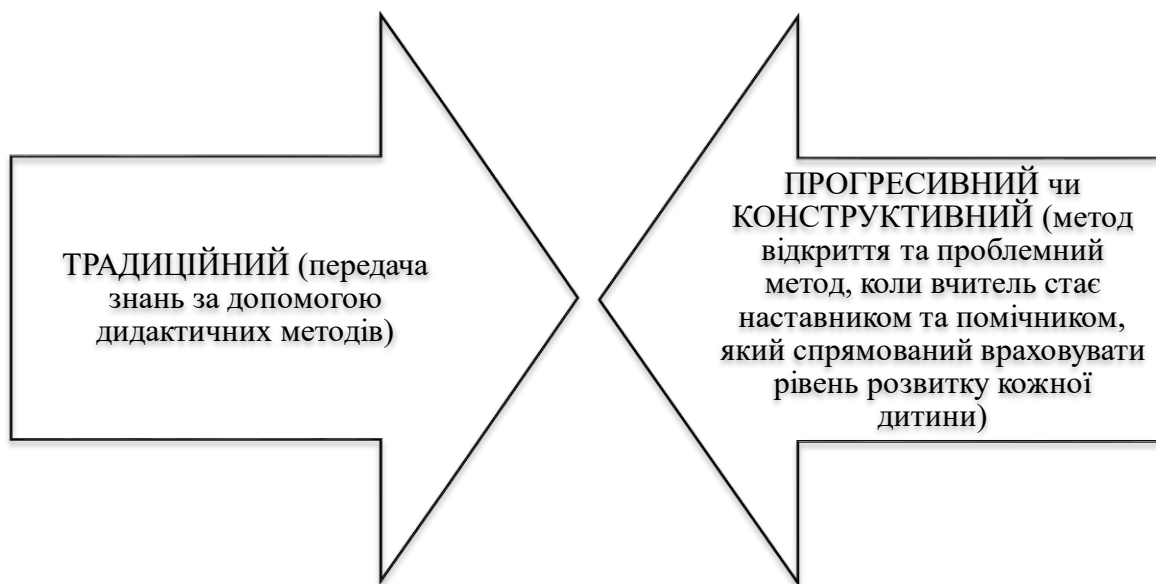


Рис. 3.2.2. Напрямки підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивноо освітнього середовища (за L. Darling-Hammond)

Професійна готовність учителя в інклюзивному просторі – це вміння відбирати, аналізувати й синтезувати навчально-методичний матеріал, що у перспективі забезпечить його професійну мобільність, розширить професійну компетентність, сформує готовність до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності та безперервне підвищення кваліфікації [66; 244].

Найглобальнішою програмою європейського союзу в сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту у 2014-2020 роках з бюджетом у 14,7 млрд. євро є Erasmus+. Його спрямовано на розробку та впровадження проєктів міжнародної співпраці на основі багатосторонніх партнерств закладів вищої освіти (ЗВО) заради зміцнення зв'язків між ЗВО та

суспільством і бізнесом, посилення системного впливу на розвиток суспільства. Це обмін досвідом і кращими практиками різних країн світу з метою підтримки реформ задля підвищення якості вищої освіти, зближення і зрозумілості систем вищої освіти у всьому світі, зміцнення інноваційного потенціалу освіти Європи та заохочення інноваційної діяльності у сфері вищої освіти. Erasmus+ передбачає мобільність для здобувачів, викладачів і працівників закладів вищої освіти для їхнього навчання, практики, викладання, підвищення кваліфікації, стажування, а також розвитку компетентностей учнів та вчителів, створення міжнародних онлайн-проектів, обміну знаннями, практиками, досвідом серед учнів і вчителів та навчання вчителів онлайн, застосування найефективніших методик викладання (ігри, творчість, командна робота), спілкування вчителів з колегами, а учнів із однолітками з різних країн [76].

У 2017/2018 навчальному році у перших класах ста закладах загальної середньої освіти було проведено експеримент на тему «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової освіти» на базі загальноосвітніх навчальних закладів [3]. Метою експерименту є розроблення, наукове обґрунтування та практична перевірка навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти (ДСПО) та інклюзивної освіти. Інститутом освітньої аналітики (ІОА) двічі протягом кожного навчального року організовується анкетування учасників всеукраїнського експерименту, а саме: вчителів експериментальних класів, директорів експериментальних шкіл, батьків учнів експериментальних класів, національних тренерів-консультантів [3]. Було розроблено тренінгові модулі для підготовки тренерів-консультантів і вчителів двохсот перших класів закладів загальної середньої освіти – учасників експерименту, що є інноваційною методикою підготовки майбутніх педагогів для Нової школи та інклюзивної освіти. Найпопулярнішим способом навчання вчителів стало

проведення тренінгів та семінарів з використанням творчих майстерень та круглих столів, онлайн тренінги у цьому експерименті, як з'ясувалось, не зовсім ефективні. Тренерам пропонувалося оцінити ступінь сприймання вчителями інноваційних підходів до навчання за шкалою від 1 до 5, де «1» – рівень сприймання вчителями інноваційних підходів є низьким, а «5» – рівень сприймання вчителями інноваційних підходів є високим. На думку учасників опитування, у вчителів пілотних шкіл достатньо високий рівень сприймання інноваційних підходів до навчання: 35,7 % тренерів у цьому питанні обрали ступінь 5, а 55,9 % – ступінь 4. Важливо зауважити, що показники зросли, порівнюючи з першим опитуванням. Жоден тренер не обрав для характеристики сприймання вчителями інноваційних підходів ступені 1 та 2 [3].

Досліджуючи роботу педагогів, можна визначити рекомендації для вчителів майбутніх першокласників з метою поліпшення їхньої роботи в межах інклюзивної освіти, що представлено у додатку Б [185].

Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» задля підготовки та саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи включає певні вимоги (рис. 3.2.3) [222].

Процес реформування вищої педагогічної освіти передбачає зміни в переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, освітні програми 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта». Дотримуючись законодавчого поля та враховуючи автономії ЗВО, в межах освітніх програм (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) важливого значення набуває підготовка майбутніх фахівців як координаторів/тренерів/тьюторів та консультантів у роботі з дітьми з ООП.

Вивчаючи дослідження професора Педагогічного університету у Гонконгу Chris Forlin, вважаємо доцільною структуру навчальної програми підготовки педагогів початкової школи до інклюзивного навчання, запропоновану у таблиці 3.1.1 [369].

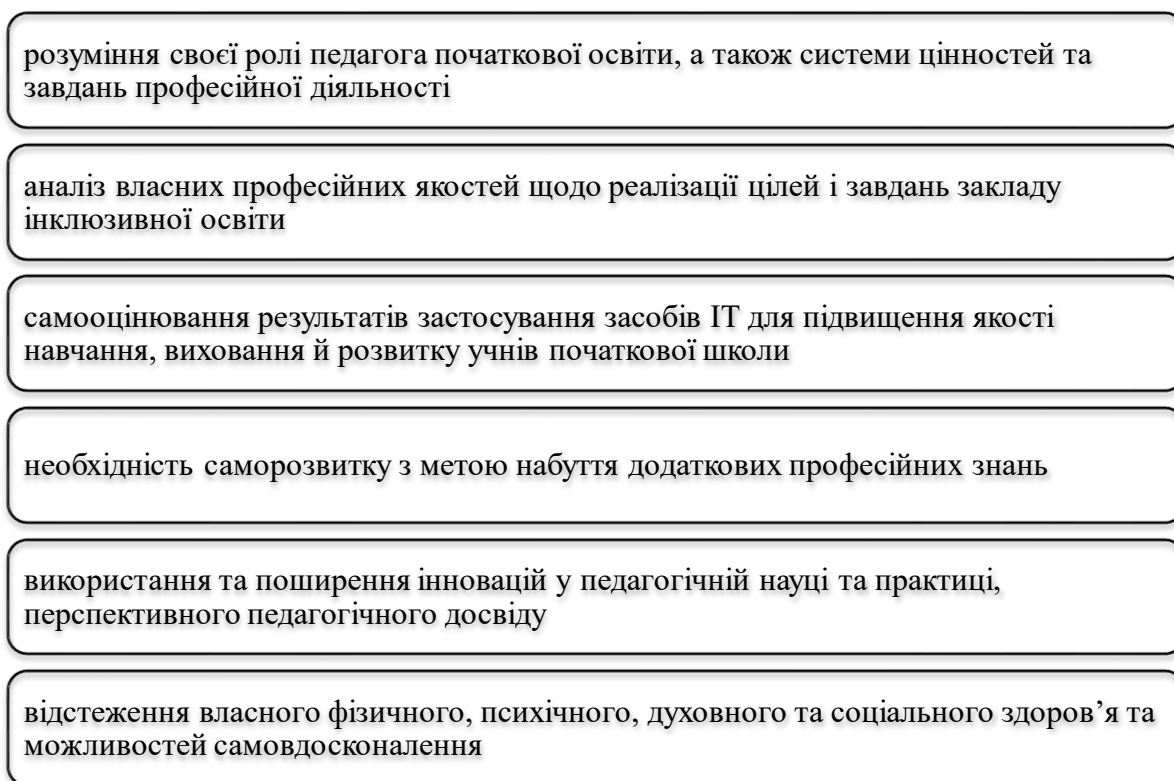


Рис. 3.2.3. Вимоги Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» до підготовки та саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи

Можемо стверджувати, що сучасна інклюзивна освіта спрямована на дітей, враховуючи, що всі вони індивіди з різними потребами у навчанні.

Важливого значення набуває формувальне та завершальне (підсумкове) оцінювання діяльності кожної дитини окремо задля задоволення потреб кожного здобувача освіти. Вищезначена структура освітньої програми підготовки вчителів до діяльності в умовах інклюзивної школи зумовлює певні зміни з урахуванням базових компонентів (рис. 3.2.4).

Запропоновані матеріали спрямовано на допомогу майбутньому вчителю, сприяють удосконаленню методів інклюзивного навчання дітей, спонукають організувати уроки більш практично зорієнтованими та оновленню системи оцінювання.

Таблиця 3.2.1

Освітня програма підготовки вчителів інклюзивної освіти

Навчальна програма		Дидактичні додатки	
Особливі потреби та наслідки навчання, стратегія впровадження інклюзивної освіти	Філософія інклюзивної освіти	Прогресивний метод	Залучення вчителів-практиків та модернізація системи оцінювання
<ul style="list-style-type: none"> - Освітні наслідки; - Врахування особливих потреб дитини; - Організація роботи школи; - Педагогічна практика; - Використання ІКТ. 	<ul style="list-style-type: none"> - Міжнародні зв'язки; - Поточне реформування системи освіти; - Система цінностей та переконань. 	<ul style="list-style-type: none"> - Метод проблемного навчання; - Метод групового навчання; - Залучення учнів з особливими потребами; - Інноваційні методи навчання, які придатні для кожного. 	<ul style="list-style-type: none"> - Індивідуальне чи групове навчання; - Усне опитування; - Оцінювання за проектами.



Рис. 3.2.4. Зміни у структурі освітньої програми підготовки

У сучасних умовах в Україні у педагогічних ЗВО важливо запровадити освітню програму «Початкова освіта», освітні компоненти якої спрямовано

на підготовку висококваліфікованого фахівця – вчителя для інклюзивного освітнього середовища в межах Нової української школи, здатного впроваджувати інновації та новий зміст освіти в умовах інклюзивного навчання різних категорій дітей з ООП.

Результати навчання, які досягаються за ОП «Початкова освіта» та «Спеціальна освіта», мають відповідати дескрипторам 8 рівня Національної рамки кваліфікацій (із змінами, внесеними згідно Постановою КМ № 509 від 12 червня 2019р.). Інтегральна компетентність майбутніх учителів забезпечується в процесі вивчення всіх освітніх компонентів під час аудиторних занять і самостійної роботи здобувачів вищої педагогічної освіти. Фахові компетентності випускника уможливають комплексно здійснювати педагогічну, управлінську, моніторингову діяльність організатора інклюзивного навчання початкової школи у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО). Впродовж навчання важливого значення набуває вивчення таких дисциплін: «Сучасні моделі початкової освіти», «Інноваційні процеси в освіті», «Менеджмент інклюзивної школи», «Методика навчання дітей з ООП», «Корекційно-розвиткова діяльність учителя», «ЕОР в інклюзивному освітньому середовищі ПШ», «ІТ у інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку і соціалізації» та ін. Процес навчання об'єднує теоретичну і практичну підготовку, здобувачі ВПО оволодівають методологічними концептами, науково обґрунтованими психолого-педагогічного та предметного сегментами професійної діяльності; здатністю критично оцінювати сучасний стан початкової освіти та реалізовувати ефективні способи взаємодії всіх учасників інклюзивного освітнього процесу початкової школи [89].

Практична підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня за ОП «Початкова освіта» становить 21 кредит і складається з навчальної та виробничої практики і розподілена у часі: на першому році навчання у другому семестрі – навчальна (3 кредити); у 6 і 7 семестрах – виробнича по 9 кредитів кожна. Практика підвищує засвоєння вмінь організовувати освітній

процес у початковій школі, враховуючи компетентнісний, особистісно зорієнтований, розвивальний та синергетичний підходи, особливості інклюзивної й суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Важливого значення в означеному освітньому середовищі набуває використання можливостей сучасного мультимедійного обладнання, що мотивує здобувачів до його застосування у практичній діяльності, опанування сучасними ІКТ. Означений підхід за умови обґрунтованої взаємодії здобувача ВПО з компонентами педагогічного процесу націлено на моделювання його майбутньої предметно-практичної педагогічної діяльності як організатора початкової інклюзивної освіти [89].

У сучасних умовах в Україні у педагогічних ЗВО важливо запровадити освітню програму «Початкова освіта», освітні компоненти якої забезпечують підготовку висококваліфікованого фахівця – вчителя для інклюзивного освітнього середовища в межах Нової української школи, здатного впроваджувати інновації та новий зміст освіти в умовах інклюзивного навчання різних категорій дітей з ООП. Навчання учнів із ООП – інший невід'ємний аспект підготовки фахівців, який передбачає практику в інклюзивних класах; залучення запрошених лекторів, тренерів, консультантів з навчання різних категорій дітей з ООП; батьків дітей з ООП; залучення учнів з ООП до інтерактивних форм взаємодії [380]. Все це спонукає формуванню у майбутніх педагогів гуманного світогляду, толерантного ставлення до осіб з інвалідністю та компетентісно зорієнтованого фахівця галузі інклюзивного та інформаційно-технологічного навчання.

Як означено в першому розділі започаткованого дослідження, ІКТ – інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача [132; 248]. Метою інформаційно-технологічного навчання стає підготовка здобувачів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Впровадження ІКТ в інклюзивну освіту початкової школи має у собі

безліч переваг (рис.3.2.5) [392].



Рис. 3.2.5. Переваги впровадження ІКТ в інклюзивну освіту початкової школи

Д. Солпітер зауважує, що комп'ютер не є якимось «чарівним засобом»: лише за наявності відповідного програмного забезпечення він може позитивно вплинути на ставлення дитини до навчання та розвиток здібностей щодо пізнання навколишнього світу [248].

Водночас американський учений С. Пейперт доводить одну з основних проблем, яка виникає під час введення ІКТ як об'єкта вивчення в початкових класах, а саме: нерозуміння батьками такої необхідності. Вчений зауважує, що батьки мають створити нову форму взаємодії зі своїми дітьми, побачити комп'ютер як корисний інструмент для навчання, а не як перешкоду для спілкування у родині [202].

Водночас учителі мають обов'язково повідомляти батьків про використання та переваги програмного забезпечення, яке застосовується під час уроків, заохочувати батьків до участі в процесі вибору та налагодження

програмного забезпечення технічних засобів [386]. Значною проблемою, яка актуалізує започатковане дослідження, є неготовність учителів до використання ІТ у професійній діяльності [396], яку визначено як завдання експерименту.

Задля підвищення фахової компетентності вчителів важливості набувають організовані онлайніві різноманітні види роботи, які практично доводять ефективність використання ІКТ в освіті, формують інформаційно-комунікаційну компетентність майбутнього фахівця. Водночас під час використання ІТ у роботі з молодшими школярами з ООП зрозуміло, що діти сприймають навчання як комп'ютерну ігрову діяльність.

ІТ є вагомою рушійною силою в освіті та глобалізації суспільств. В освіті вони сприяють задоволенню особливих потреб усіх дітей – реалізації права на освіту, допомагають розкривати здібності та реалізовувати себе як особистість. Впровадження ІТ у навчання школярів з порушеннями розвитку, як означено у другому розділі, допомагає внести корективи у процеси мислення, пам'яті, моторики, орієнтації в просторі тощо. Оскільки основною проблемою для дітей означеної категорії є певні обмеження в оволодінні освітніми та соціальними навичками, ізольованість, відсутність контактів з однолітками, що породжує відчуття неповноцінності, то можливості ІТ сприяють подоланню низки труднощів та впливають на розвиток та взаємодію з соціумом, уможлиблюють виявленню й реалізації певних здібностей.

ІТ здатні моделювати реальність, відтворювати об'єкт, забезпечувати освітній процес необхідними програмами. У підготовці майбутніх педагогів комп'ютерні тренажери допомагають моделювати ситуації ведення уроку та взаємодії з учнями, які виникнуть у реальному житті. Використання комп'ютерної графіки, анімації, відеозображення, звуку робить навчальний матеріал наочним, коли існує великий об'єм емоційно-нейтральної інформації (біографія, історичні дані, номенклатура та інше). У педагогічних ЗВО мультимедійні лекції розбиваються на тематичні підрозділи і є добре

структурованою схемою, що дозволяє швидко перейти до вибраного елемента, повторити матеріал, пропустити загальне.

Задля впровадження ІТ в інклюзивну освіту важливого значення набуває саме процес формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах початкової школи, який передбачає вирішення низки вагомих завдань (рис.3.2.6) [187].



Рис. 3.2.6. Використання ІТ для реалізації завдань інклюзивної освіти

Аналіз наукових досліджень щодо використання вчителями початкової школи ІТ в інклюзивному освітньому середовищі, а згодом у професійній діяльності засвідчив необхідність розробки та реалізації методики формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до використання ІТ у роботі з дітьми з ООП. В основу означеної методики покладено теоретичні концепції, обґрунтовані у першому розділі. Відтак для реалізації завдань дослідження методику будемо розглядати як комплекс

ключових положень (ідей, поглядів, принципів), які дають цілісне уявлення про явище, що визначає організацію практичної діяльності.

Отож, готовність майбутнього вчителя початкових класів до використання ІТ, а відтак ЕОР – це сукупність трьох структурних компонентів: психологічного, науково-теоретичного і операційно-технологічного, формувати означену готовність необхідно з урахуванням особливостей змісту кожного компонента. Процес передбачає вирішення низки завдань (рис. 3.2.7).

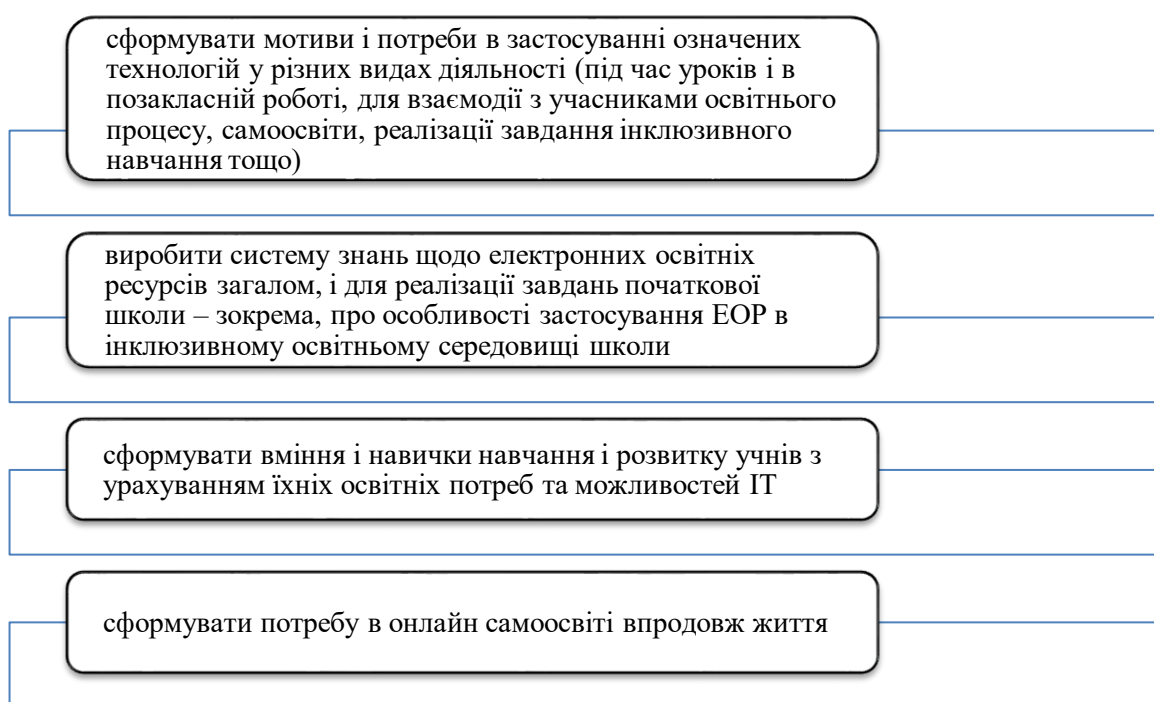


Рис. 3.2.7. Завдання формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до використання цифрових ІТ у професійній діяльності

Під формуванням готовності майбутніх вчителів до використання ЕОР в інклюзивному навчанні будемо розуміти організовану в межах цілісного педагогічного процесу спеціальну підготовку, яка має на меті засвоєння і перетворення психологічного, науково-теоретичного і операційно-

технологічного компонентів готовності до застосування ІТ в умовах інклюзивного освітнього середовища у стале новоутворення особистості.

Відтак в основу концепції формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до використання ІТ покладено розуміння:

- готовності до професійної діяльності як інтегративного утворення особистості, як сукупність, взаємодія та взаємопроникнення трьох компонентів: психологічного, науково-теоретичного і операційно-технологічного, які визначають здатність вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища [244];

- професійної компетентності як інтегральної характеристики, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного життєвого досвіду, цінностей і схильностей [157, с.8];

- зв'язку готовності та компетентності: компетентність фахівця стає готовністю до ефективної діяльності, а готовність розглядається як початковий рівень професійної компетентності на етапі її формування та становлення [336].

Зауважимо, що в процесі розробки методики формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні поряд з загальнодидактичними принципами: системності й послідовності, наступності навчання, свідомості й активності засвоєння знань, науковості, зв'язку теорії та практики, наочності, доступності, міцності засвоєння знань – важливо враховувати принципи професійно-педагогічної спрямованості навчання, а саме:

1. *Принцип бінарності.* Об'єднання загальнонаукових та методичних аспектів в навчанні (під час вивчення нового навчального матеріалу вчитель водночас визначає його методичний аспект у викладанні).

2. *Принцип безперервності.* Всі досліджувані освітні компоненти включено в процес безперервної підготовки здобувачів ВПО з урахуванням

педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

3. *Принцип використання в усіх сферах підготовки фахівців інформаційних технологій (ІТ).*

4. *Принцип систематичного використання інформаційних технологій в навчанні.*

Задля забезпечення високого рівня підготовки фахівця кожен викладач ЗВО повинен вміти використовувати комп'ютер як невід'ємний засіб освітнього процесу, окрім того, володіти широким баченням й розумінням інформаційної картини світу, усвідомлювати власне призначення в інформаційному середовищі [64].

Вищезначені принципи професійно-педагогічної спрямованості навчання враховуються у визначенні завдань навчання. Принцип бінарності використовується під час вибору змісту і методів навчання; принцип використання інформаційних технологій домінує у доборі форм і засобів навчання; принцип безперервності – під час вибору змісту навчання. Четвертий принцип впливає на вибір усіх компонентів.

Як засвідчив аналіз компонентів освітньої програми «Початкова освіта» (див. 2.1), підготовка майбутнього вчителя початкової школи в галузі використання ІТ відображена недостатньо. Вивчення освітніх компонентів сприяє формуванню у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти лише деяких компетентностей задля вирішенням професійних завдань учителя початкової школи засобами ІТ (скажімо, пошук навчальних матеріалів в мережі Інтернет для початкової школи, пошук наочних електронних демонстраційних матеріалів тощо).

Відтак виникає необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до використання ІТ у інклюзивному навчанні та пошук додаткових можливостей задля її реалізації.

Підготовка вчителя до педагогічної діяльності у ЗВО складається з вивчення певних освітніх компонентів (рис.3.2.8).

У започаткованому дослідженні виділимо наступні напрямки з формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до використання ІТ в інклюзивному навчанні:

1. Теоретичний аспект підготовки: вивчення навчальних дисциплін відповідно до ОП «Початкова освіта», водночас дисциплін вільного вибору здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти (ВПО), які відображено в навчальному плані.



Рис. 3.2.8. Освітні компоненти підготовки здобувача ВО до педагогічної діяльності

2. Практичний аспект підготовки: включення здобувачів першого (бакалаврського) рівня ВПО в практичну діяльність щодо використання і створення ЕОР для інклюзивного навчання молодших школярів з ООП.

Розглянемо ґрунтовніше зміст кожного напрямку.

Теоретичний аспект підготовки: вивчення низки навчальних дисциплін відповідно до ОП «Початкова освіта», водночас дисциплін вільного вибору здобувача першого (бакалаврського) рівня ВПО, які відображено в навчальному плані.

На нашу думку, формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до використання ІТ в професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища необхідно здійснювати під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки, а саме: «Педагогічна майстерність», «Математика», «Методика навчання освітньої галузі «Математика» «Методика навчання інформатики», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство», «Технології навчання освітніх галузей в ПШ», «Образотворче мистецтво з методикою навчання» та ін., а також в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: «Дидактика», «Психологія загальна», «Педагогіка загальна» та ін. Вироблення необхідних компонентів готовності до використання ІТ у процесі підготовки відбувається під час вирішення типових професійних завдань засобами ІТ та включення різних ЕОР навчального характеру (електронних підручників, презентацій, тренажерів, комп'ютерних тестів тощо) в освітній процес ЗВО як засобів засвоєння змісту дисциплін професійної підготовки.

Вагомого значення у підготовці майбутніх учителів до використання ІТ в означеній діяльності набувають спецкурси, спрямовані на вивчення особливостей застосування ІТ в інклюзивному навчанні різних категорій дітей з ООП.

Практичний аспект підготовки: включення здобувачів першого (бакалаврського) рівня ВПО в практичну діяльність щодо використання і створення ЕОР для інклюзивного навчання молодших школярів з ООП.

Другий напрямок передбачає створення і використання власних електронних освітніх ресурсів для навчання і розвитку дітей з ООП в процесі педагогічної практики, самостійної роботи, виконання курсових та випускних кваліфікаційних робіт.

Навчальні та виробничі практики посідають чільне місце у професійній підготовці майбутніх вчителів, оскільки мають на меті включення здобувачів в професійну діяльність, адаптацію до освітнього середовища, апробацію вивчених методик і технологій. Процес засвоєння здобувачами всіх видів

освітньої діяльності вчителя початкової школи і класовода, асистента вчителя в інклюзивному класі, учасника групи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП важливо передбачити програмою практики питань щодо вирішення визначених професійних завдань засобами ІТ.

Для здобувачів, чий інтерес щодо використання ІТ є значиміші, слід запропонувати вивчення різних освітніх компонентів, організувати відповідну дослідницьку діяльність в межах підготовки мультимедійних проєктів, курсових і випускних кваліфікаційних робіт.

Самостійна робота суттєво впливає на формування означеного виду готовності, її включено в опрацювання змісту дисциплін професійної підготовки здобувачів задля пошуку і створення різноманітних електронних навчальних матеріалів, які можна апробувати під час педагогічної практики та дослідницької діяльності.

Виділені нами напрямки формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ООП, а також структуру професійної компетентності фахівця щодо використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі зобразимо схематично (рис. 3.2.9).

Відтак в означеному аспекті компетентність учителя початкової школи з використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі розглядається як цілісна сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей. Кожна з компетентностей описується основними професійними завданнями, які відображають діяльність вчителя початкової школи у галузі використання ІТ.

Здобувачі отримують знання із застосування різних видів ІТ і аналізу їх можливостей, опановують способами діяльності з ЕОР, навчаються проєктувати освітній процес із застосуванням ІТ і використовувати їх в інклюзивному навчанні молодших школярів з ООП для реалізації завдань інклюзивної освіти.

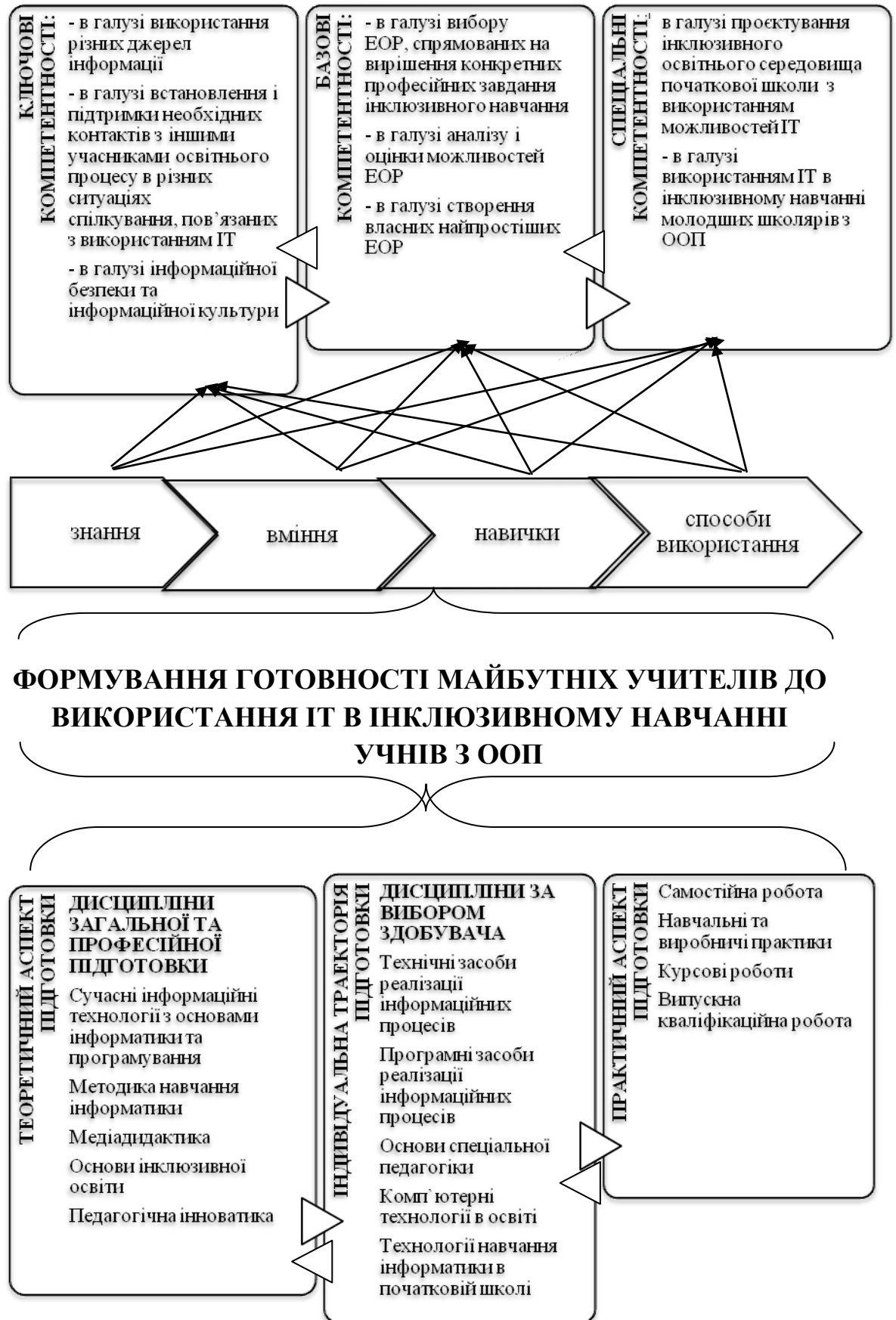


Рис. 3.2.9. Формування готовності вчителя початкової школи в галузі використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП

У такий спосіб у майбутніх педагогів формуються вміння і навички, необхідні для успішного вирішення професійних завдань засобами ІТ.

Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в обраних напрямках, на нашу думку, має будуватися на основі уявлень про зміст та особливості майбутньої професійної діяльності, що сприяє підготовці майбутніх фахівців до дій в різних проблемних ситуаціях і слугує основою для становлення професійної компетентності в галузі використання ІТ в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Для реалізації означених основними професійними завданнями суттєвого значення набуває вибір педагогічних підходів. На нашу думку, важливими підходами в освіті, які спрямовано на формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП, стають ті, які сприяють організації навчання здобувачів у наближенні до професійної діяльності та діяльності щодо вирішення конкретних завдань інклюзивного навчання.

Задля реалізації мети дослідження нами обрано наступні загальноприйняті підходи:

- діяльнісний підхід, який ґрунтується на організації підготовки здобувачів у наближенні до професійної діяльності та діяльності щодо вирішення конкретних завдань інклюзивного навчання;

- компетентнісний підхід, при якому пріоритетними стають очікувані наслідки (знання та вміння, продуктивні способи діяльності), як результативна здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях.

У дослідженні компетентнісний підхід будемо розуміти як єдину систему визначення мети, завдань, вибору змісту, організаційного та технологічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів з урахуванням ключових, загальних і спеціальних компетентностей, які забезпечать високий рівень та результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Практична результативність названих підходів залежить від доцільності вибору методів. Зазвичай високий результат досягається застосуванням тих можливих методів навчання, які є найефективнішими у вивченні конкретного матеріалу. Вибір методів навчання передбачає врахування завдань, наявного часу, ресурсів, обладнання, можливостей та переваг.

У межах започаткованого дослідження щодо формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП базовими стають методи навчання: інтерактивні методи, метод проєктів, метод змішаного навчання (blended learning) тощо.

Обґрунтуємо наш вибір. У сучасних умовах проєктне навчання стало одним із способів формування компетентностей [397]. Метод проєктів – спосіб досягнення дидактичної мети через покрокову розробку проблеми (технології), яка завершується реальним, відчутним практичним результатом, укладеним у певний спосіб та має певні особливості (рис. 3.2.10) [397].



Рис. 3.2.10. Характерні особливості методу проєктів

Метод проєктів передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників для отримання освітнього продукту за певний проміжок часу і застосування теоретичних знань, практичних умінь і навичок у процесі

створення конкретного результату та його захисту у формі презентації чи дискусії.

Впровадження методу змішаного навчання полягає в певні взаємодії викладач-ІТ, здобувачі-ІТ, викладач-ІТ-здобувач(чі) (рис. 3.2.11) [354].

Застосування методу змішаного навчання в процесі формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями уможливорює використання завдання задля:

- оволодіння теоретичними знаннями: завдання - теоретичні знання
- завдання;

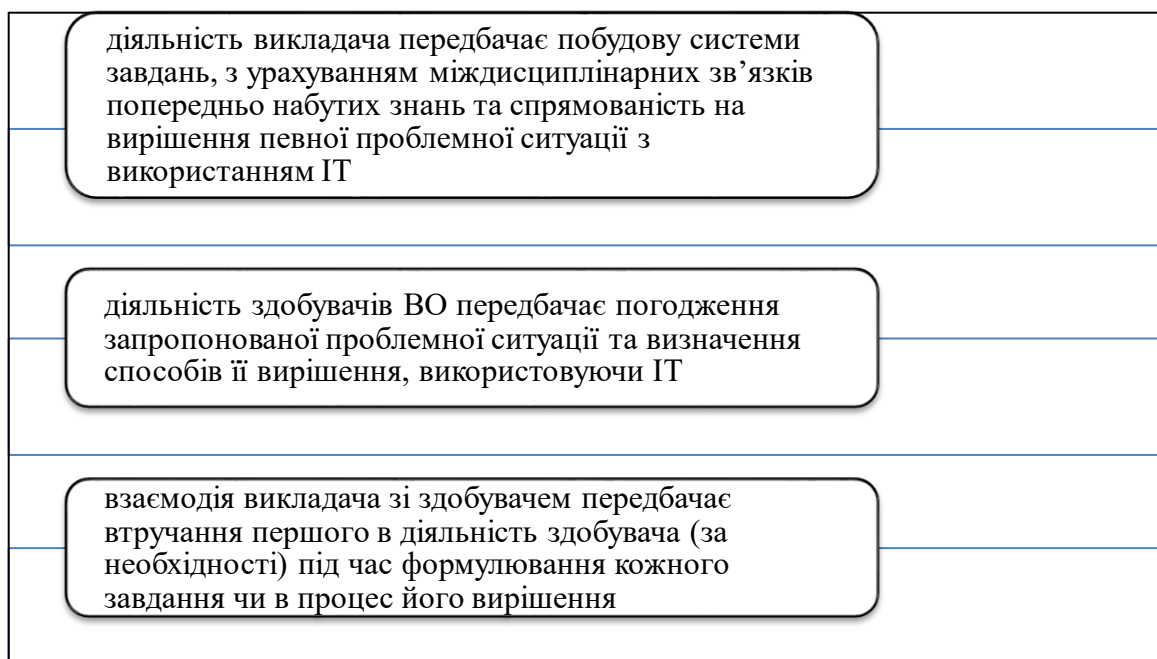


Рис. 3.2.11. Взаємодії учасників в процесі змішаного навчання

- відтворення та узагальнення теоретичного матеріалу: теоретичні знання - завдання - теоретичні знання, оскільки в пропонованому випадку завдання стають мотивом для подальшого розвитку теорії (обґрунтування нових понять та нових властивостей досліджуваних об'єктів) і можливістю для її ефективного застосування [332].

Зауважимо, що, виконуючи завдання, здобувач прослідковує переваги і упущення у власних знаннях, уміннях і навичках, що спонукає його до заповнення прогалин. Результатом виконання навчальних завдань є збагачення знань, оволодіння новими вміннями і навичками. Практикування методу змішаного навчання в контексті порушеної проблеми сприяє ґрунтовному засвоєнню саме теоретичних знань в галузі реалізації завдань інклюзивної освіти та інформаційних технологій, ознайомленню з різними ЕОР та їх аналізу, інтересу до проєктування уроків у інклюзивному класі із застосуванням ЕОР, засвоєнню технології використання ЕОР у навчанні молодших школярів з ООП.

Поряд з вищезначеними методами (базовими для формування досліджуваної готовності), які належить до групи інтерактивних методів навчання, важливим є використання і традиційних методів. Скажімо, організація зі здобувачами ВПО пізнавальних ігор, навчальних дискусій з мультимедійною підтримкою, з аудіо- та відео, з інтерактивними правилами, схемами, таблицями сприяє у майбутніх вчителів початкової школи інтересу до використання ІТ в професійній діяльності. Означені підходи до підготовки формують у майбутніх педагогів внутрішню позитивну мотивацію до використання ІТ у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього простору початкової школи, що позитивно впливає на вироблення у майбутніх учителів знань і умінь у галузі використання ІТ в професійній діяльності.

Обґрунтувавши перспективні для реалізації завдань дослідження методи, спробуємо розглянути відповідні засоби.

У виборі дидактичних і технічних засобів навчання особливу увагу зосередили на ресурсах, які допомагають організувати діяльність задля пізнання певної галузі знання (основних понять, а також базових алгоритмів, методів та технологій, які визначають професійну діяльність фахівця) [9]. Зауважимо, що навчання стає результативним за умови, якщо матеріальні та

ідеальні засоби навчання використовуються для досягнення мети навчального процесу одночасно, доповнюючи і підтримуючи один одного.

Створення у ЗВО локальних комп'ютерних мереж із виходом в Інтернет уможлиблює організацію надання освітніх послуг з використання ЕОР, електронних підручників, тренажерів, тестових програм тощо.

Технічні засоби в освітній діяльності сприяють оперуванню інформацією різних типів, таких як текст, звук, фото та відеозображення тощо. Комп'ютер спроможний і перетворювати інформацію, і виконувати низку операцій з інформацією одного типу. Відтак комп'ютер в поєднанні з відповідним набором програмного забезпечення і периферійних пристроїв забезпечує функцію технічного засобу навчання.

З урахуванням вищезначеного можемо стверджувати, що наявні технічні засоби сучасних ЗВО активно використовуються у підготовці здобувачів, а водночас у професійній діяльності викладачів.

ІТ можуть використовуватися і як засіб представлення інформації у графічній формі чи повідомлення факту, поняття, закону, закономірності тощо, і для проблемного викладу матеріалу, на лекціях і на практичних заняттях, і задля презентування результатів самостійної діяльності здобувачів.

Процес формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ передбачає колективні, групові та індивідуальні форми навчання здобувачів та традиційні: лекції, практичні заняття (семінар, лабораторна робота, практикум), комбіновані форми навчання (поєднують елементи лекції та практичного заняття), консультації, самостійна, науково-дослідницька робота, навчальна та виробнича практика в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи [24; 398].

Групова та колективна форми організації діяльності здобувачів до означеної в дослідженні діяльності в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи можуть застосовуватися під час лабораторних і/чи практичних занять, під час розробки різних проєктів та вирішенні доцільно

підібраних завдань. Під час самостійного вивчення допоміжного матеріалу, підготовки доповідей з презентацією результатів роботи використовується індивідуальна форма навчання.

Організування самостійної роботи ініціює вирішення низки найважливіших завдань: здобувачі мають можливість отримувати знання з різних джерел, водночас і мережі Інтернет; набувають навичок самостійного планування та реалізації самоосвіти, що забезпечує їх підготовку до підвищення кваліфікації після закінчення навчання в ЗВО. Окрім того, самостійна робота сприяє індивідуалізації навчання та знижує відчуття тривожності за власні індивідуальні спроможності (скажімо, інертність, невміння розподіляти увагу, діяти в ситуації обмеження часу тощо).

Під час самостійної роботи здобувачів ІТ використовуються для пошуку необхідної інформації; вивчення нового навчального матеріалу; виконання лабораторних і практичних робіт; аналізу та побудови моделей у віртуальних лабораторіях; створення «власних» ресурсів навчальної діяльності: конспектів, рефератів, проєктів тощо; відпрацювання умінь і навичок; підготовки доповідей та презентацій; підготовки до конкурсів, олімпіад, інтелектуальних турнірів; виконання навчально-дослідних робіт; проведення тестування як форми контролю та самоконтролю тощо.

Формування у майбутніх учителів готовності до використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи є цілеспрямованим процесом, який здійснюється поступово. Кожен період навчання варто побудувати як процес набуття досвіду для вирішення професійних завдань в умовах інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів.

Формування готовності майбутніх учителів до означеної діяльності проходить шлях еволюції професійної компетентності вчителя початкової школи: від формування базової професійної компетентності та розвитку ключових компетентностей на першому етапі й вдосконалення базової професійної компетентності на другому етапі; від формування спеціальної

компетентності шляхом побудови індивідуальної траєкторії навчання на третьому етапі до становлення сформованого компетентного фахівця в галузі початкової освіти, спеціальної та інклюзивної освіти, спроможного до професійної діяльності в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного середовища закладу освіти [46; 368].

Оскільки професійна готовність розглядається нами як початковий рівень професійної компетентності, відтак не вважаємо за доцільне обґрунтовувати означений рівень. Задля вирішення завдань дослідження виділяємо наступні етапи формування готовності майбутніх учителів до використання ЕОР в умовах інклюзивного освітнього середовища (рис. 3.2.12) [317].

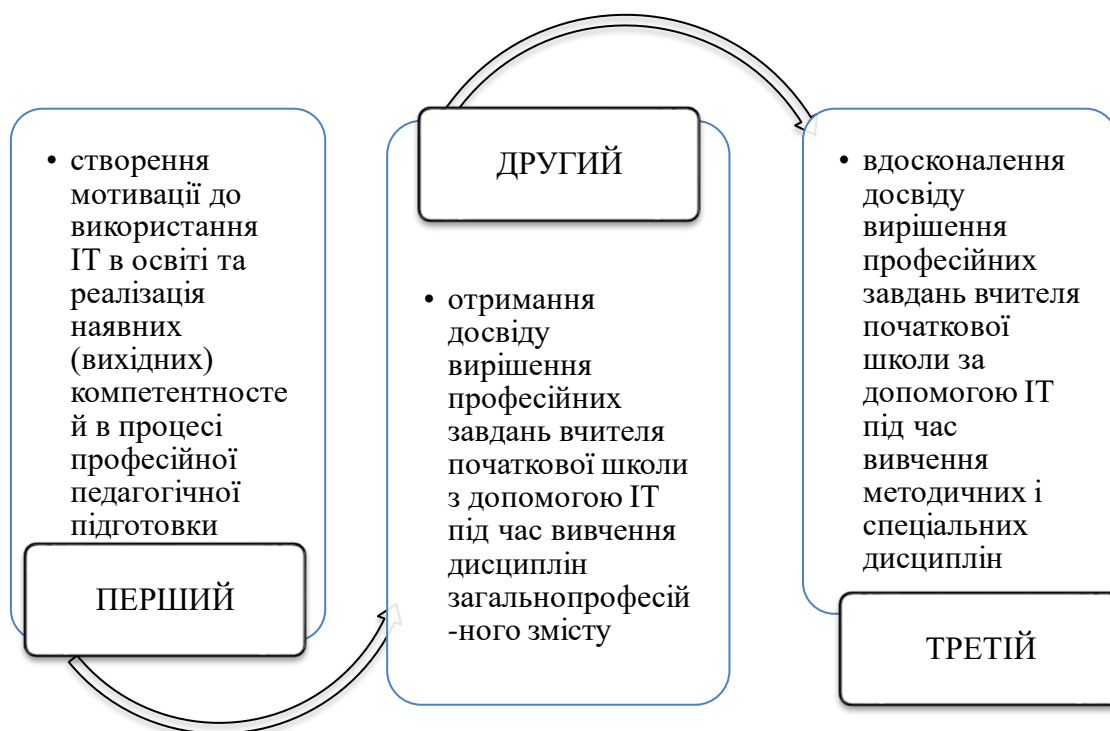


Рис. 3.2.12. Етапи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в умовах інклюзивного освітнього середовища

Зміст кожного етапу формування означеної готовності майбутніх учителів ґрунтовно розкриємо під час опису експерименту.

Вищезначене визначено нами як концептуальні засади методики формування у майбутніх учителів готовності до використання ІТ в

інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладнення процесів розвитку і соціалізації (ІІ) [317].

Отож, концепцію формування готовності майбутніх учителів до означеної діяльності можна відобразити певними аспектами:

1. Формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами передбачає реалізацію трьох компонентів: психологічного, науково-теоретичного та операційно-технологічного.

2. Основні підходи в навчанні – діяльнісний та компетентнісний – сприяють організації підготовки здобувачів ВПО як процесу навчальної діяльності, наближеної до діяльності з вирішення конкретних професійних завдань.

3. Основні методи навчання – метод проєктів та метод змішаного навчання, які активізують пізнавальну діяльність здобувачів, а процес навчання стає практико зорієнтовним.

4. Основні засоби навчання – сучасні технічні та інформаційні засоби – комп'ютери, інтерактивна дошка, мультимедійний проєктор, Інтернет-ресурси, ЕОР для використання в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи, для корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, так і для навчання здобувачів з дисциплін циклу загальної і теоретичної підготовки.

5. Формування готовності до використання ІТ набуває організованості в межах цілісного педагогічного процесу спеціальної підготовки, яка передбачає два напрямки: вивчення освітніх компонентів різних циклів ОП «Початкова освіта», водночас освітніх компонентів за вибором здобувача задля побудови індивідуальної траєкторії навчання, а також включення майбутніх учителів у практичну діяльність з використання і створення ЕОР для інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.

3.3. Особливості побудови індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів початкової школи в процесі формування готовності до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

Сучасні умови реформування освіти передбачають її модернізацію, в основі якої знаходяться компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи (орієнтир на отримання учнями вмінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішного життя, самореалізації, професійних досягнень). Освітня діяльність у 1-4-х класах закладів загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», Указу Президента України від 13.10.2015 № 580/2015 «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки», Концепції Нової української школи (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [86]; Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 (у 1-2 класах), Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 (у 3-4-х класах) [86].

Всі заклади загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності зобов'язані додержуватися державних стандартів. При поступовому переході на новий Державний стандарт у поточному році освітня програма закладу освіти може розроблятися на основі державного стандарту початкової освіти (2018), типових освітніх програм (наказ МОН України від 21.03.2018 № 268) – для 1-2 класів; для 3-4 класів – Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), типових освітніх програм (наказ МОН України від 20.04.2018 № 407), методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році [86].

Відповідно до державного стандарту початкової освіти ключовими компетентностями, які досягають діти після отримання середньої освіти є: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі іншої від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; здатність навчатись упродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність [68].

Інформатична вимога є основною для обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, вона формує інформаційно-комунікаційні компетентності, дає можливість розв'язувати проблеми з використанням цифрових пристроїв, ІКТ та критично мислити, творчо самовиражатися, розвивати власний та суспільний добробут, навички безпечної та етичної діяльності в інформаційному суспільстві. Після закінчення середньої школи учень має оволодіти певними вміннями (рис.3.3.1).

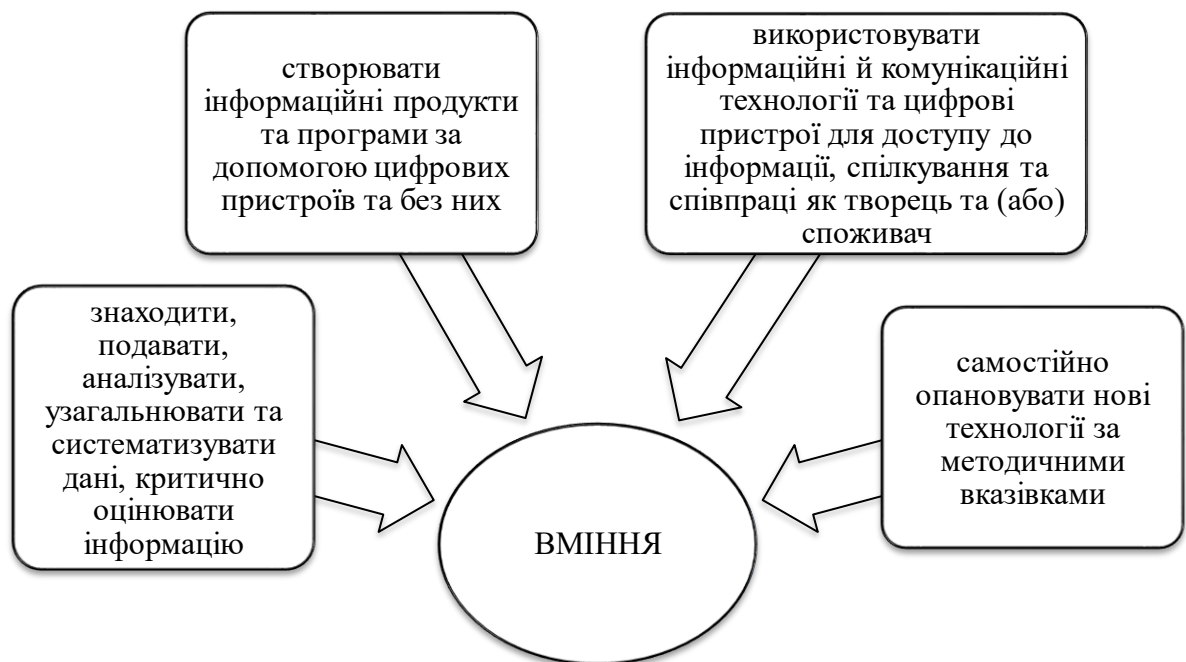


Рис. 3.3.1. Інформаційно-комунікаційні вміння випускника ЗЗСО

Відтак ІТ у освіті дітей слід приділяти належну увагу вже з початкової школи. Для учнів початкової школи з ООП (саме з порушеннями інтелектуального розвитку), які здобувають освіту у класах загальної середньої освіти, базовий навчальний план обов'язково передбачає проведення корекційно-розвиткової роботи.

При календарно-тематичному плануванні вчитель має чітко усвідомлювати зміст навчального матеріалу та працювати за наступним алгоритмом:

Крок 1. Обрати об'єкти проєктно-технологічної діяльності учнів (проєкти) та визначити їх кількість;

Крок 2. Обрати основні та, за потреби, додаткові технології для проєктування й виконання кожного обраного завдання;

Крок 3. Спланувати очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів;

Крок 4. Визначити орієнтовну кількість годин, необхідних для виконання кожного проєкту;

Крок 5. Сформулювати теми та зміст уроків із проєктуванням та використанням кожного об'єкта з допомогою проєктно-технологічної діяльності учнів;

Крок 6. Спланувати теми та зміст уроків із технології побутової діяльності та самообслуговування [224].

Сучасний конкурентоспроможний учитель повинен використовувати величезні можливості комп'ютерних технологій, насамперед, загальнодоступних засобів MS Office: текстовий редактор Word, Power Point, Explorer, Photoshop, Windows Movie Maker тощо. Існує низка сайтів із доступом до геосервісів: Wikimapia (wikimapia.org); Google Maps (maps.google.com); Google Earth (earth.google.com) та ін.

Реалізація освітньої програми (ОП) вищої педагогічної освіти (ВПО) першого (бакалаврського) рівня передбачає побудову індивідуальних

траєкторій навчання здобувачів. У сучасних умовах задля вирішення завдань модернізації загальної та професійної освіти, пов'язаних з її диференціацією, ініціюються дослідження, в яких розглядаються можливості навчання за індивідуальними освітніми маршрутами, індивідуальними освітніми траєкторіями, індивідуальними освітніми стратегіями.

Учені визначають «індивідуальний освітній маршрут як варіативну структуру навчальної діяльності здобувача, що відображає його особистісні особливості, проєктовану й контрольовану в межах окремої навчальної дисципліни спільно з викладачем з урахуванням комплексної психолого-педагогічної діагностики», а «реалізацію індивідуального освітнього маршруту» – як «індивідуальну освітню траєкторію» [84].

А. Хуторський розуміє під індивідуальною освітньою траєкторією персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня, визначає її як «усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, мети, завдань, темпу, форм та методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів» [294].

В окремих сучасних дослідженнях індивідуальну освітню траєкторію визначено як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня з реалізації власних освітніх завдань з урахуванням здібностей, можливостей, мотивації, інтересів, що передбачає організацію, консультування й контроль з боку педагога у взаємодії з батьками [266].

Водночас під індивідуальною траєкторією навчання розуміють план здобувача вищої освіти щодо його власного просування в освіті, укладений й упорядкований ним з урахуванням технологій та особливостей навчальної діяльності з педагогічною підтримкою з боку викладача, самовизначення й самореалізацію [182].

Здобувачі самостійно обирають шлях навчання на основі усвідомленої самооцінки можливостей, потреб й завдань під час вибору і вивчення дисциплін певної предметної галузі. Індивідуальні траєкторії навчання

характеризуються варіативністю форм, методів й засобів навчання, які зорієнтовано на особливі здібності здобувачів.

Побудова індивідуальних освітніх траєкторій – багатоаспектний процес, який спроможний забезпечити розвиток самостійності й ініціативи здобувача, можливість реалізації його особистісного та пізнавального потенціалу в освітньому процесі, допомогу з досвіду вибору мети, майбутньої діяльності, самостійної організації праці, самооцінки. Означений підхід до навчання підвищує рівень компетентності здобувачів та готує до успішної професійної діяльності. Оскільки вміння обирати, готовність до життєвого і професійного самовизначення підвищує можливості здобувачів для реалізації себе в умовах ринкової економіки.

Отже, перед сучасною ВПО постає завдання створення умов для формування у здобувачів в процесі навчання здатності до самовираження, самоосвіти, прийняття оптимальних рішень.

У процесі проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів першого (бакалаврського) рівня важливо передбачити її динамічний характер. Механізм побудови індивідуальних траєкторій навчання в започаткованому дослідженні пропонуємо як рефлексивний підхід до процесу навчання. Рефлексивний підхід – це системоутворюючий чинник та універсальний механізм управління освітнім процесом в умовах спільно-розподіленої діяльності викладача і здобувача; дослідження, усвідомлення інформації здобувачами, перетворення її шляхом самостійного вибору завдань з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей, потреб й визначення траєкторії розвитку особистісних якостей.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень поняття «індивідуальна освітня траєкторія» вказує на широчінь значень. Побудова та реалізація індивідуальної траєкторії навчання ґрунтується на принципах суб'єктності, свободи вибору, відкритості, неповторності, інтегративності, творчого характеру, продуктивності, безперервності [165].

Особливе місце в процесі побудови й реалізації індивідуальної траєкторії навчання в умовах ВПО з дисциплін різних предметних областей щодо формування інклюзивної та інформативної компетентності передбачає взаємодію між викладачем і здобувачем. Найуспішнішим вважається психолого-педагогічний супровід, тобто індивідуальна підтримка в особистісному й професійному становленні, а також консультування в процесі формування індивідуального професійного досвіду та оволодіння професійною майстерністю задля вирішення важливих завдань підготовки (рис. 3.3.2) [190].



Рис. 3.3.2. Завдання психолого-педагогічного супроводу здобувача в процесі побудови й реалізації індивідуальної траєкторії навчання в умовах ВПО

Вищенаведене допомагає викладачеві ефективніше підібрати методи і прийоми педагогічної та психологічної взаємодії зі здобувачами задля підготовки компетентного фахівця.

Під час навчання майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення дисциплін предметної області «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування» за профілем «Початкова освіта», враховуючи завдання дослідження, виділено етапи побудови індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) (рис.3.3.3).

Діагностичний етап передбачає визначення базового рівня компетентності щодо застосування ІКТ в процесі підготовки здобувачів з

першого (бакалаврського) рівня першого року навчання з дисциплін предметної області «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування», «Медіадидактика»; виявлення потреби в професійних навичках.

Розглянемо пропоновані етапи ґрунтовніше.

Кожен здобувач перед початком навчання заповнює анкету задля показу базової ІКТ – компетентності. Анкета передбачає 76 запитань і передбачає 4 варіанти відповідей на кожне запитання (Додаток Ж).

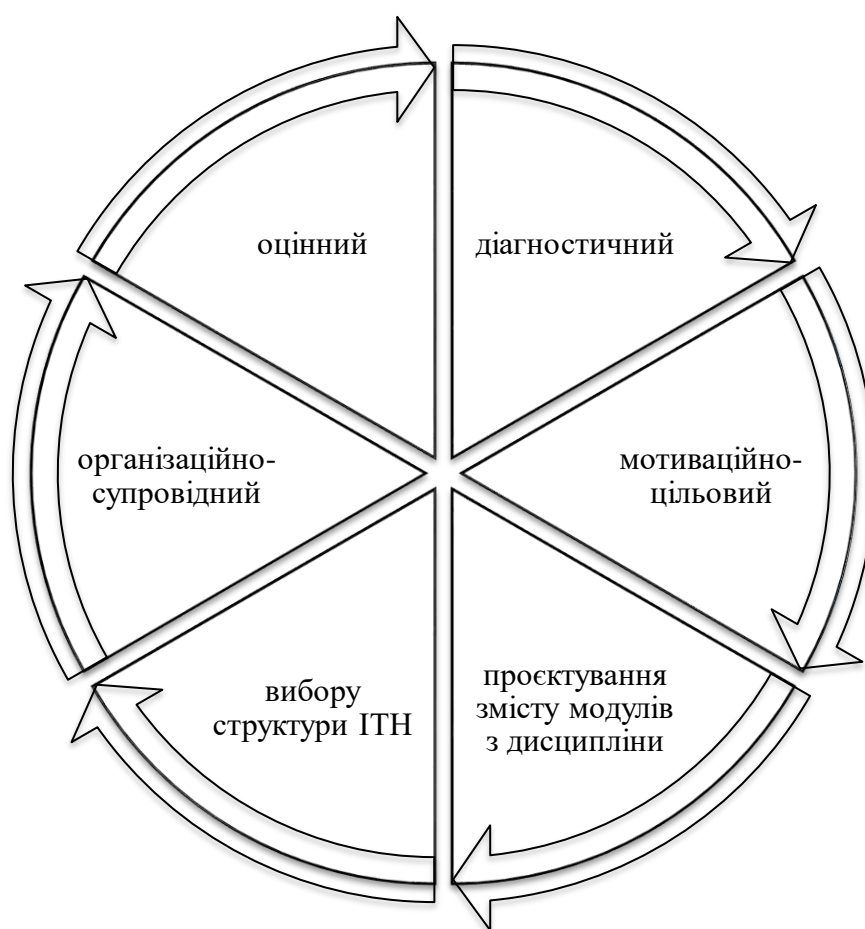


Рис. 3.3.3. Етапи побудови індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ)

Аналіз анкетування засвідчив, що здобувачі, які навчаються за профілем ОП «Початкова освіта», краще вміли працювати з текстовим і графічними редакторами.

Здобувачі, які навчалися на другому курсі, оволоділи офісними програмами та роботою в мережі Інтернет. А здобувачі, які навчалися на третьому курсі, показали свої знання з текстовим редактором MS Word і офісною технікою.

Мотиваційно-цільовий етап спрямовано на формування мотивації до навчання; вироблення навичок роботи з науковою та методичною літературою; виявлення мети навчання.

Етап проектування змісту модулів з дисциплін предметної області «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування» передбачає укладання дисципліни, розробку змісту її навчальних модулів, а також склад, терміни та обсяг засвоєння навчального модуля. Кожен модуль побудовано з урахуванням вимог до підготовки фахівця за ОП та навчального плану. Означений етап спрямований на інформаційний і технологічний розвиток освітнього середовища. Вищезначене засвідчує, що відповідно до освітньої програми «Початкова освіта» підготовка майбутніх учителів з дисциплін предметної області «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування» регулюється освітніми компонентами, укладеними в навчальний план, графіком навчального процесу та навчальними програмами з дисциплін.

Етап вибору структури ІОТ передбачає раціональний розподіл послідовності вивчення дисциплін, засвоєння навчальних модулів, форм та засобів навчання, постановку мети, завдань і провідних напрямків щодо побудови ІОТ з ряду дисциплін «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування», які формулюються з урахуванням вимог професійного стандарту та ВПО, а також основних мотивів та намірів здобувача. На запропонованому етапі кожен здобувач отримує можливість вибору форм роботи: аудиторна (для здобувачів з низьким і середнім рівнями початкової підготовки); дистанційна (для здобувачів з високим і середнім

рівнями, для здобувачів з низьким рівнем – це додаткова форма навчання), змішана (для здобувачів з високим і середнім рівнем підготовки).

Навчання враховує доступний для здобувача темп та зручний час, можливості багаторазового звернення до навчальної інформації. Планується та здійснюється самостійна робота, яка реалізує завдання, запропоновані викладачем, та передбачає консультування (очне та дистанційне). Методом і способами навчання стають традиційні засоби навчання: підручники, дидактичні матеріали, навчально-методичні посібники тощо, а також електронні навчальні посібники, які раціонально використовувати під час аудиторної роботи, організовувати самостійну роботу.

Організаційно-супровідний етап передбачає вибір індивідуальної траєкторії навчання здобувачів та організацію самостійної роботи.

Оцінний етап містить опис очікуваного результату навчання майбутніх здобувачів першого (бакалаврського) рівня з дисциплін предметної області «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування». Результати зіставляються із завданнями індивідуальних і загальних колективних передбачених програмою занять. Кожен здобувач усвідомлює й оцінює рівень досягнення індивідуальної та загальної мети, якість власних внутрішніх змін. Означений етап передбачає оцінку результатів виконання проєктних завдань і зіставлення результатів з встановленими взірцями.

Перехід до компетентісно зорієнтованого навчання підсилює значення технологій в реалізації освітніх програм. Освітня технологія сприяє диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності здобувачів, здійснення індивідуальної траєкторії навчання. Враховуючи вищезазначене, важливо визначати форми та методи навчання, засоби освіти й самоосвіти, розробку структури і змісту навчальних занять, планування самостійної роботи здобувачів. Під час укладання ІОТ до кожного етапу вказуються форми і методи навчання (таблиця 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Форми та методи навчання на кожному етапі ІОТ

Назва етапу	Форми	Методи
<i>Діагностичний</i>	Тестові завдання	Анкетування
<i>Мотиваційно-цільовий</i>	Фронтальна робота (Викладач управляє навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів, які працюють над реалізацією єдиного завдання, організовує співпрацю здобувачів і визначає єдиний для всіх темп роботи). Пропонована форма спрямована на формування мотивації	Методи стимулу та мотивації навчально-пізнавальної діяльності: методи формування інтересу до навчання (навчальні дискусії, створення проблемної ситуації); методи формування відповідальності в
<i>Проектування змісту модулів з дисципліни</i>	Проектна форма навчання, інтерактивна	Метод проєктів
<i>Вибір структури ІОТ</i>	Змішане навчання	Дослідницькі
<i>Організаційно - супровідний</i>	Змішане навчання	Репродуктивні
<i>Оцінний</i>	Форма контролю та оцінювання досягнень здобувачів	Письмовий контроль, програмований контроль

Основні напрямки формування компетентності щодо використання ІКТ у педагогічній діяльності майбутніх учителів початкової школи враховано в пропонованій блочно-модульній структурі змісту дисциплін підготовки, які зорієнтовано на вирішення завдань навчання за допомогою інформаційної взаємодії між викладачем, здобувачем та інтерактивними засобами ІКТ в умовах пошуку, збору, обробки, зберігання та поширення професійно важливої інформації (рис.3.3.4) [339].

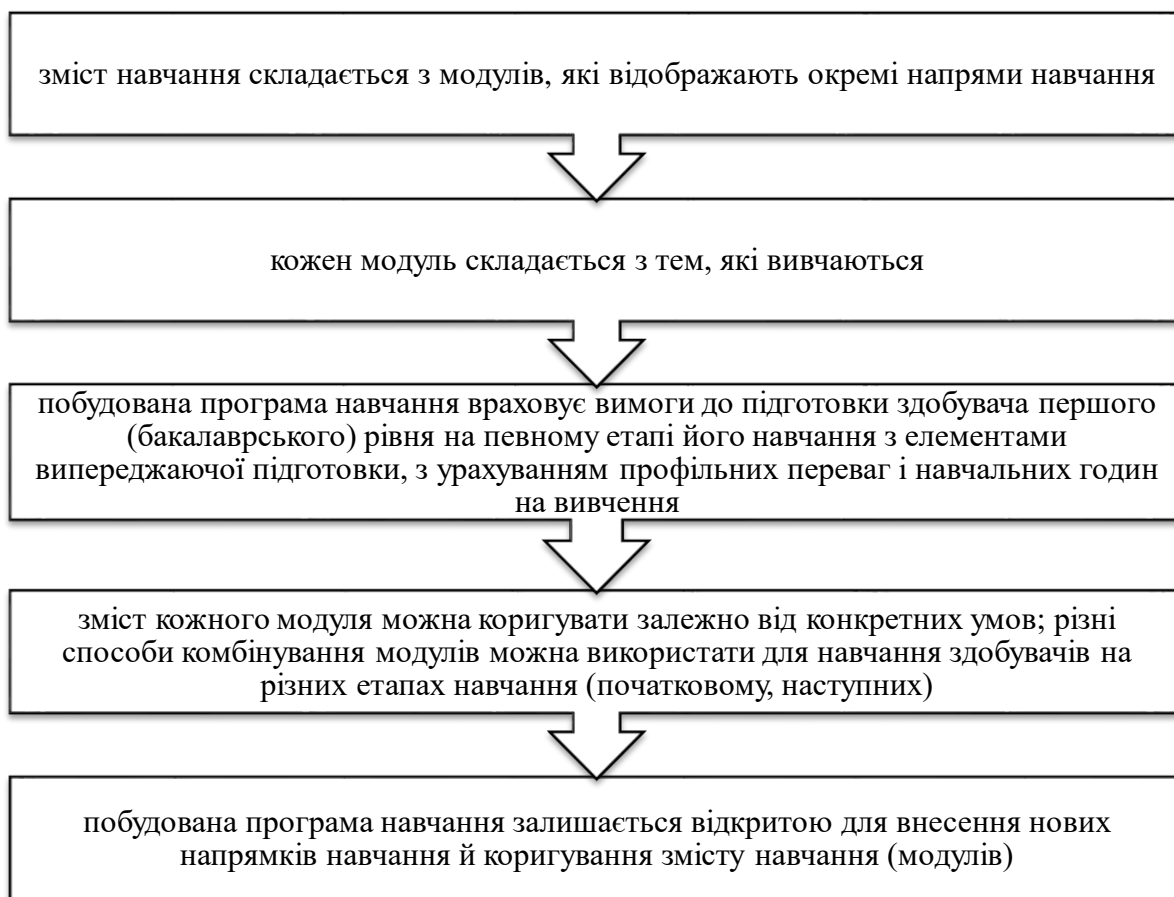


Рис. 3.3.4. Особливості модульного підходу до розробки програм навчальних курсів

Розглянемо модульну структуру змісту підготовки майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта», яка забезпечує формування компетентності щодо застосування ІКТ у педагогічній діяльності, а відтак в умовах інклюзивного освітнього середовища, розроблену з урахуванням профілю підготовки й передбачає теоретичну, практичну (базову) підготовку і освітні компоненти вільного вибору здобувача.

Структуру змісту підготовки розроблено з урахуванням принципів формування компетентності майбутніх учителів початкової школи з використання ІКТ у педагогічній діяльності.

Кожен освітній компонент складається з модулів, які відображають тематику відповідного курсу. Проаналізуємо їх зміст ґрунтовніше.

Цикл професійної підготовки (обов'язкові дисципліни, теоретична підготовка: «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування», «Медіадидактика», «Методика навчання інформатики») відображає основні аспекти з використання ІТ у педагогічній діяльності та сприяє формуванню у майбутніх учителів системи знань, умінь і навичок в галузі означених технологій, а відтак формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів ВПО.

Пропонований навчально-методичний комплекс (НМК) дозволяє ознайомитись з можливостями ІТ в освітньому процесі, особливостями їх використання в навчанні та самостійній діяльності молодших школярів, вивчити зарубіжний досвід закладів освіти з її інформатизації. Частина курсу спрямовано на організацію роботи здобувачів в умовах гіпермедіа середовища та інформаційних мереж. Окрім того, розглядаються питання взаємодії з адаптивними навчальними системами, аналізуються переваги застосування різних видів інтерфейсів у означених системах. Завершення вивчення дисципліни передбачає складання іспиту.

НМК «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування» передбачає 3 кредити ЕКТС, тобто – 90 години: 12 годин лекцій, 18 годин лабораторних занять і 60 годин самостійної роботи здобувачів. Форма атестації: екзамен.

Мета дисципліни – формування у майбутніх учителів системи знань, умінь і навичок оволодіння ІКТ як користувач.

Завдання дисципліни:

- 1) ознайомити з інформаційними технологіями та їх можливостями в сучасному світі;
- 2) формувати компетентності в галузі користувача сучасними засобами ІКТ в освітній діяльності;
- 3) навчити використовувати ІТ у підготовці практичної і самостійної роботи з різних дисциплін та для самоосвіти;
- 4) ознайомити з сучасними можливостями використання засобів ІКТ

під час організації та ведення різноманітних видів навчальної діяльності.

Розглянемо також модулі, які запропоновано для вивчення.

Модуль 1. Сучасні інформаційні технології з основами інформатики

Пропонований модуль передбачає певний перелік тем для вивчення:

Тема 1. Інформація та інформаційні процеси.

Інформаційні та комунікаційні технології: визначення, види. Можливості сучасних ІКТ. Порівняльна характеристика аудіо, відео та комп'ютерної технологій. Характеристика ІТ як єдності мультимедіа та гіпертекстової технологій. Технологія мультимедіа, її характеристика та компоненти. Можливості сучасних засобів мультимедіа.

Тема 2. Операційні системи. Текстові редактори.

Операційні системи. Системи обробки текстів та типи текстових редакторів. Робота з текстовими документами (підготовка конспектів). Електронний документообіг. Технологія гіпертексту, її характеристика. Переваги гіпертекстових структур над звичайним текстом. Розробка гіпертекстових структур. Основні напрямки розробки й застосування гіпермедіатехнології.

Тема 3. Основи роботи з табличними процесорами.

Обчислення в електронних таблицях. Ведення електронного журналу, підведення підсумків. Візуалізація обчислень (графіки, діаграми).

Модуль 2. Алгоритми та елементи програмування.

Тема 4. Комп'ютерна графіка та засоби її опрацювання. Створення презентацій.

Комп'ютерна графіка. Візуалізація навчального матеріалу. Робота з презентаціями, підготовка презентацій до уроку.

Тема 5. Алгоритми та їх властивості. Основи програмування.

Алгоритм та їх властивості. Форми подання алгоритмів. Базові алгоритмічні конструкції, лінійні, розгалуження, цикли. Віртуальна реальність, її характеристика. Базові компоненти системи віртуальної реальності. Види взаємодії в системі віртуальна реальність. Перспективи

розвитку віртуальної реальності. Віртуальні заклади освіти в Україні та за кордоном.

Тема 6. Засоби створення програм. Середовище Scratch.

Аналіз мов програмування. Переваги та недоліки середовища Scratch. Етапи розв'язування задач з використанням середовища Scratch. Задачі на рух та анімація об'єктів у середовищі Scratch. Мережеві технології, їх характеристика. Інформаційні комп'ютерні мережі, їх характеристика. Глобальна інформаційна мережа Інтернет, її характеристика. Структура мережі Інтернет, її можливості. Освітня інформаційна мережа України, її характеристика.

Освітній компонент професійної підготовки «Медіадидактика» спрямовано на формування у здобувачів знань з теорії та практики розвитку медіадидактики задля забезпечення всебічної підготовки майбутніх педагогів до безпечної та ефективної взаємодії у медіапросторі, формування медіаграмотності та медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, потреб та запитів. Навчальним планом передбачено 3 кредити ЕКТС, тобто – 90 години: 16 годин лекцій, 14 годин лабораторних занять і 60 годин самостійної роботи здобувачів. Форма атестації: залік.

Завдання дисципліни:

1) розкрити потенційні можливості медійних засобів та інноваційних медіаосвітніх технологій з метою визначення способів їх застосування в освітньому просторі Нової української школи;

2) навчити генерувати нові ідеї з курсу медіадидактика;

3) здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем медіадидактики та реалізовувати їх в освітньому процесі Нової української школи (НУШ);

4) самостійно планувати, організовувати та здійснювати мультимедійний супровід освітньої діяльності учнів;

5) готувати та вести мультимедійні уроки у початковій школі з урахуванням можливостей медіаосвітніх технологій;

б) самостійно обирати інноваційні медіаресурси та застосовувати медіаосвітні технології в освітньому процесі початкової школи відповідно до вимог Нової української школи.

Модуль 1. Медіадидактика як конструкт навчання в освітньому просторі Нової української школи

Тема 1. Медіадидактика як інноваційний напрям розвитку дидактики XXI століття.

Історичний дискурс походження та значення терміну «медіадидактика» Категоріальний апарат медіадидактики та її зв'язки з іншими навчальними дисциплінами. Форми, принципи, функції медіадидактики у початковій школі. Провідні завдання медіадидактики в контексті вимог Концепції «Нової української школи».

Тема 2. Медіаосвіта та медіаграмотність як складові медіакомпетентності вчителя початкової школи.

Основні теорії походження медіадидактики. Сутність поняття «медіаосвіта». Медіаграмотність, медіакультура та медіакомпетентність педагога. Аналіз «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні». Складові медійно-інформаційної грамотності вчителя початкової освіти. Критичне мислення як складова медіакомпетентності сучасного вчителя початкової школи.

Тема 3. Медіапростір освітнього закладу.

Організаційно-дидактичні засади формування медіапростору освітнього закладу. Сутність, цілі та завдання медіапростору початкової школи. Медіаосвітній простір освітнього закладу як чинники формування та розвитку особистості. Провідні форми, методи та технології медіавиховання в початковій школі.

Тема 4. Інтернет у професійній діяльності педагога.

Епоха інтернету: нові освітні ресурси та ризики застосування в початковій школі. Роль Інтернету у житті людини. Інтернет і права людини. Етика в мережі Інтернет. Інтернететикет. Безпечний інтернет: як захистити дітей від кібербулінгу. Кібербулінг або віртуальна агресія.

Модуль 2. Інтеграція медіатехнологій в освітній процес Нової української школи.

Тема 5. Дидактичний потенціал інноваційних медіаосвітніх та мультимедійних технологій.

Особливості організації мультимедійних уроків у початковій школі. Навчальні цілі та завдання мультимедійного уроку. Алгоритм мультимедійного уроку. Характеристика етапів уроку. Переваги та недоліки мультимедійного уроку. Техніка зворотнього зв'язку на мультимедійному уроці. Використання електронних медіа в структурі мультимедійного уроку.

Тема 6. Використання форматів медіа в освітньому процесі початкової школи.

Поняття про медіатекст та його види. Схеми дослідження медіатекстів. Використання комп'ютерних технологій на уроках у початковій школі (інтерактивні комп'ютерні ігрові вправи, інтелектуально творчі завдання). QR-коди та можливості їх використання в освітньому процесі початкової школи. Створення ментальних карт як інтерактивна форма роботи на уроці.

Тема 7. Застосування ігрових медіатехнологій в освітньому процесі початкової школи.

Сутність відеоігор, їх місце в індустрії розваг. Історія розвитку, регулювання розповсюдження відеоігор. Класифікація відеоігор (комп'ютерні ігри, медіаігри, ігри для приставок, мобільних телефонів). Мультимедійність освітнього процесу. Геймерство як соціальна проблема та способи її розв'язання.

Тема 8. Технологічно-педагогічний інструментарій створення шкільного сайту, електронного портфоліо, медіакейсів педагогів та учнів.

Технологія та техніка створення шкільного медіасайту. Види електронних портфоліо педагога. Алгоритм роботи медіакейсами. Ефективні моделі проведення онлайн заходів: освітній вебінар, віртуальна екскурсія, телеконференція, відеолекції, навчальні та тренувальні системи.

«Методика навчання інформатики» – освітній компонент методичного змісту забезпечує підготовку майбутніх учителів до формування інформативних знань молодших школярів.

НМК означених освітніх компонентів включає методичні рекомендації до модулів програми, тематику рефератів та тести для контролю рівня знань.

З урахуванням завдання освітньої програми (ОП) професійний цикл підготовки спрямовано на формування інформативних компетентностей фахівця (рис. 3.3.5).

Тестові завдання програмового контролю з дисциплін «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування», «Медіадидактика», «Методика навчання інформатики» спрямовано на виявлення теоретичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня ВПО. Кожен тест містить чотири варіанти відповідей, з яких необхідно вибрати правильну. Кожна правильна відповідь оцінюється в два бали. Враховуючи те, що 50 балів здобувач отримує за результатами практичної роботи та виконання самостійних завдань, кількість тестів складає – 25, максимально можлива кількість балів за результатами тестування – 50.

Розглянемо освітній компонент, який відображає процес формування компетентності щодо застосування ІТ у педагогічній діяльності з урахуванням профілю підготовки в межах вивчення дисциплін на вибір.



Рис. 3.3.5. Формування інформативних компетентностей фахівця в межах вивчення дисциплін професійного циклу

НМК дисципліни за вибором «Технічні засоби реалізації інформаційних процесів» розроблено для профілю «Початкова освіта», спрямовано на формування компетентності у сфері ІКТ на вищому професійному рівні та містить наступні модулі:

Модуль 1. Технічні засоби в освітньому просторі початкової школи.

Тема 1. Обчислювальна комп'ютерна техніка в освітньому процесі.

Технічні характеристики планшетів. Технічні характеристики ноутбуків та нетбуків. Технічні характеристики персональних комп'ютерів.

Тема 2. Мобільні технічні засоби в навчальному процесі.

Мобільні технічні засоби на операційній системі Android. Мобільні технічні засоби на операційній системі iOS.

Тема 3. Технічні засоби створення відео-, аудіо- та фото-навчальних матеріалів.

Відеоінформаційні засоби навчання (відеокамери, Web-камери, камери смартфонів, камери планшетів та нетбуків, фотоапарати). Обробка відео-аудіо інформації на персональному комп'ютері та збереження у цифровому вигляді.

Тема 4. Створення відеоматеріалів уроку.

Монтаж відеоматеріалів для створення презентацій. Титри, спеціальні ефекти. Вивід змонтованого фільму. Різноманітні формати відео для роботи вчителя.

Модуль 2. Периферійні технічні засоби в освітньому процесі початкової школи.

Тема 5. Технічні засоби створення, опрацювання та виведення медіа-контенту

Засоби оцифровки зображень (сканери). Засоби виведення роздаткового навчального матеріалу (принтери, 3D принтери). Засоби проведення презентацій (проектори, Smart телевізори). Засоби проведення інтерактивних уроків (Інтерактивні дошки, Smart панелі).

Тема 6. Технічні засоби розміщення навчальних ресурсів на незалежних обчислювальних платформах.

Локальні мережі опрацювання навчальної інформації (Сервери). Розміщення персональних навчальних матеріалів на технічних ресурсах провайдера. Технічні засоби розгалуження навчальної мережі (Свічі, Wi-Fi роутери). Незалежні дата центри (хмарні сервіси).

Мета освітнього компоненту: формування фахових теоретичних знань і практичних навичок ефективного застосування прикладних програм та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій задля наукової, організаційної, методичної й освітньої діяльності в умовах закладу початкової освіти.

Завдання: знати та вміти ефективно використовувати сучасні комп'ютерно-інформаційні технології для забезпечення розробки методичного матеріалу у професійній діяльності, що уможливить формування сталого розвитку фахівця з інформаційної культури та інформатично-комунікативної компетентності.

Як результат вивчення дисципліни, здобувачі набувають важливих умінь для реалізації професійних завдань:

- вести уроки в початковій школі, аналізувати урок з урахуванням його мети й завдань, оцінювати ефективність застосованих форм, методів, засобів і технологій, використовувати інноваційні технології вивчення певної освітньої галузі/предмета в класі;

- працювати з комп'ютерними мережами, застосовувати інформаційно-комунікаційні та медійні технології для організації освітнього процесу в початковій школі;

- використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації задля підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя.

НМК ознайомлює здобувачів з можливостями використання ПК для вирішення практичних завдань, формування певних навичок і умінь в роботі з найпоширенішими типами прикладних програмних засобів. Розглядаються

теоретичні аспекти естетики, інформаційної культури, загальної грамотності тощо. Майбутні вчителі ознайомлюються з особливостями використання комп'ютерних інструментів, програмних засобів в професійній діяльності.

Задля розвитку конструктивно-технічного мислення використовується багатоваріантність в підходах до реалізації завдання, розвивається евристичний тип мислення. Реалізується інтерактивність навчання. Поглиблюється образне мислення, просторова уява.

Формування у майбутніх учителів знань та практичних навичок роботи в умовах інформатизації освіти є складовим елементом формування загальної інформаційної культури сучасного молодого фахівця, що має поступальний характер для підвищення професійної майстерності та самоосвіти впродовж життя. Однак слід зауважити, що вищезначені компоненти не забезпечують формування у майбутніх учителів готовності до використання ІТ у роботі з різними категоріями дітей з ООП, а водночас і в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи.

Відтак вагомого значення набуває включення в ОП, окрім загальних дисциплін, курсів: «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивної педагогіки зі вступом до спеціальності» тощо, які формують у майбутнього фахівця інклюзивну компетентність, освітнього практико зорієнтованого компонента, що забезпечить підготовку вчителів до використання і створення ЕОР у інклюзивному навчанні учнів з ООП (з урахуванням особливостей порушення у розвитку) [320; 324].

Суттєвими завданнями вивчення дисципліни за вибором «ІТ у інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» для профілю програми «Педагогічна освіта» стають спрямованість на формування в здобувачів системи базових понять та уявлень щодо ІТ, а також формування вмінь вирішувати цілі інклюзивного навчання. Пропонований НМК спрямовано на оволодіння майбутніми вчителями конкретними навичками використання різних редакторів обробки звуку та відео, створення анімаційних ефектів й обробки різних графічних

об'єктів, створення мультимедійних презентацій з урахуванням особливостей розвитку означеної категорії дітей. Зміст НМК сприяє реалізації творчого потенціалу, втіленню власних задумів у складанні відео- чи іншого мультимедійного продукту. НМК удосконалює вже отримані раніше знання та формує нові навички роботи користувача персонального комп'ютера в сучасних програмних середовищах. Дисципліна за вибором уможливує ознайомлення здобувачів з новими напрямками використання і створення ЕОР в інклюзивній освіті. Окрім того, реалізація конкретного проєкту стає ефективним видом навчальної діяльності. Працюючи над мультимедіа-проєктом, здобувачі ВПО набувають досвіду використання технічних засобів та вмінь, які необхідні для сучасного фахівця інформаційного суспільства. Водночас означений метод реалізації конкретного проєкту є ефективним видом навчальної діяльності та підготовки кваліфікованих фахівців.

Розглянемо модулі, які передбачено дисципліною.

Модуль 1. Теоретичні аспекти інформаційно-комунікаційної підтримки інклюзивної освіти.

Тема 1. Сучасне інформаційне суспільство глобальної масової мережевої комунікації, його вплив на освіту.

Зміст понять «інформаційне суспільство», «інформатизація освіти», «засоби ІТ», «інформаційна взаємодія засобами ІТ». Форми та методи інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії в освітньому середовищі. Дидактичні можливості інформаційних і комунікаційних технологій та педагогічна доцільність використання засобів ІКТ. Причини можливих негативних наслідків використання засобів ІТ.

Тема 2. Особливості навчання учнів з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Діти з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації в інклюзивному освітньому середовищі. Психофізичні особливості розвитку дітей з ускладненнями: мислення (логіко-математичне), сприймання – форма, розмір, сюжетна картинка, часові уявлення, просторова орієнтація, увага,

пам'ять, мовлення. Вироблення особистісних якостей дитини з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації: емоційний розвиток, мотивація. Підготовка дитини з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації до інклюзивного навчання засобами ІТ.

Тема 3. Інформаційно-освітнє інклюзивне середовище закладу освіти.

Визначення інформаційно-освітнього середовища закладу, його склад в контексті програмно-апаратного та інформаційного забезпечення. Структура інформаційно-освітнього інклюзивного середовища закладу як система компонентів, які реалізують можливість інформаційно-навчальної взаємодії між учнем, учителем та інформаційним освітнім ресурсом за допомогою інтерактивних засобів ІКТ.

Модуль 2. Особливості використання інформаційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі.

Тема 4. Навчально-методичні аспекти використання інформаційних технологій в освіті дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації.

Комп'ютерні технології в теорії і практиці спеціального та інклюзивного навчання. Форми і методи використанням ІКТу роботі з дітьми з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Підготовка дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації до роботи з програмним забезпеченням ПК (основи комп'ютерної грамотності).

Тема 5. Теоретичні та прикладні аспекти реалізації інформаційної безпеки особистості дитини з порушеннями в розвитку в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Зміст поняття «інформаційна безпека особистості» в освітній діяльності. Організаційно-методичні заходи щодо забезпечення захисту здоров'я особистості з особливими потребами від негативного впливу ІКТ.

Тема 6. Організація мережевих професійних співтовариств працівників освіти для реалізації завдань ІО у професійній діяльності.

Педагогічна доцільність використання соціальних мереж в інклюзивному освітньому середовищі (соціальна мережа як об'єкт вивчення,

соціальні мережі для реалізації освітніх програм, для інформаційної взаємодії фахівців в соціальних мережах). Формування різних форм інформаційної взаємодії між педагогами, учнями та їх батьками, здобувачами, викладачами в межах створеного освітнього співтовариства в соціальній мережі. Організації навчальної діяльності в соціальних мережах та їх використання в навчальному процесі ЗВО [308].

Практичні заняття з названої дисципліни з урахуванням особливостей методу змішаного навчання передбачають інтерактивні форми і види роботи здобувачів, а саме:

- використання пакета програм «MS Office» для планування, аналізу і контролю освітньої діяльності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (анкетування, тестування, зберігання відомостей про учнів, ведення бази даних з предметів);
 - створення контрольних матеріалів на основі таблиць «MS Excel»;
 - організацію інформаційної діяльності щодо пошуку, збору, обробки, зберігання та передачі навчальної інформації в електронному вигляді, для взаємодії учасників команди супроводу;
 - застосування інформаційних ресурсів (Інтернет-ресурсів) в діяльності вчителя початкової школи;
 - подання в електронному вигляді встановлених форм планування, організації та контролю освітньої діяльності за визначеним взірцем;
 - створення методичних рекомендацій з планування та організації освітньої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі з використанням можливостей ІТ;
 - застосування електронної пошти, сайту школи, пакета програм «MS Office» для інформаційної взаємодії з учасниками інклюзивного освітнього процесу;
 - добір форм організації освітньої діяльності, інформаційної взаємодії з учасниками інклюзивного освітнього процесу через мережу Інтернет;

- розробка та створення web-сторінок, web-сайту, персонального тематичного сайту вчителя для освітньої діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- формування різних форм інформаційної взаємодії між учасниками КС, учнями та їх батьками, адміністрацією школи в межах соціальної мережі;
- застосування інформаційних ресурсів Інтернету для розробки і проведення уроків в інклюзивному класі;
- налагодження інформаційної взаємодії з учасниками освітнього процесу в межах Інтернет-мережі задля оптимізації освітньої діяльності;
- використання різноманітних навчально-методичних матеріалів, розміщених на сайті школи;
- адаптація та вдосконалення інформаційно-методичних матеріалів, поданих в електронній формі з мережі Інтернет;
- використання інформаційних технологій в освіті дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації (навчання математики);
- використання ІТ задля (зберігання) накопичення результатів спостереження за діяльністю учнів з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації в процесі навчання;
- комп'ютерні ігри під час навчання математики дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації;
- створення інклюзивного освітнього інформаційного простору в сучасній школі;
- виявлення причин можливих негативних наслідків використання засобів ІКТ на здоров'я молодшого школяра з порушеннями розвитку;
- застосування організаційно-методичних заходів для забезпечення захисту здоров'я учня з ІП від можливого негативного впливу ІКТ;
- розробка та застосування організаційно-методичних заходів для гарантії інформаційного захисту особистості учня в умовах використання засобів ІКТ;

- використання інформаційних освітніх ресурсів Інтернет, які відповідають вимогам інформаційної безпеки особистості учня;
- використання засобів ІКТ в умовах реалізації організаційно-методичних заходів для забезпечення захисту здоров'я учня;
- пошук і добір навчально-методичних матеріалів у соціальних мережах для вдосконалення інклюзивного навчального процесу;
- налагодження навчального процесу з використанням соціальних мереж;
- використання різноманітних форм інформаційної взаємодії між учителями, учнями та їх батьками, адміністрацій школи в межах соціальної мережі;
- добір і розміщення навчально-методичних матеріалів та спеціальних освітніх програм в соціальних мережах;
- діяльність учителя в соціальних мережах для вдосконалення інклюзивного навчального процесу.

Мета освітнього компоненту за вибором: формувати у майбутніх учителів професійні компетентності в галузі використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку та соціалізації та в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи, які спрямовано на вироблення компетентності фахівця із застосування ІТ в професійній діяльності.

Завдання дисципліни:

- 1) розкрити взаємозв'язки дидактичних, психолого-педагогічних і методичних основ застосування ІТ для вирішення завдань навчання та розвитку дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації;
- 2) сформувати компетентності в галузі використання можливостей сучасних засобів ІТ в інклюзивній освіті;
- 3) формувати вміння використовувати та застосувати ЕОР у професійній діяльності фахівця, який працює в системі освіти;

4) ознайомити з сучасними прийомами і методами використання засобів ІТ під час проведення занять, що реалізуються в навчальній і позанавчальній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища ПШ.

Результатами вивчення навчальної дисципліни стають уміння:

Планувати освітній процес в інклюзивному середовищі ПШ з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності, послуговуючись ЕОР;

Проектувати педагогічні заходи offline та online із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань розвитку молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації в умовах інклюзивного навчання;

Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.

Збирати та аналізувати результати індивідуального розвитку учня з ООП, використовуючи можливості ІТ.

Інформатичні: здатність орієнтуватися в інформаційному освітньому просторі, оперувати інформаційними даними, використовуючи ІКТ відповідно до потреб ринку праці та в професійній діяльності.

Інноваційні: здатність упроваджувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивному освітньому середовищі ПШ.

Модульну структуру змісту підготовки майбутніх здобувачів першого (бакалаврського) рівня ВПО спрямовано на реалізацію формування компетентності з використання ІТ у педагогічній діяльності в умовах інклюзивного навчання молодших школярів з порушенням розвитку та соціалізації, що сприяє створенню індивідуальної траєкторії навчання та відповідає профілю освітньої програми. Схема структури формування

компетентності майбутніх учителів початкової школи щодо використання ІТ у інклюзивному освітньому середовищі ПШ представлена на рис. 3.3.6.

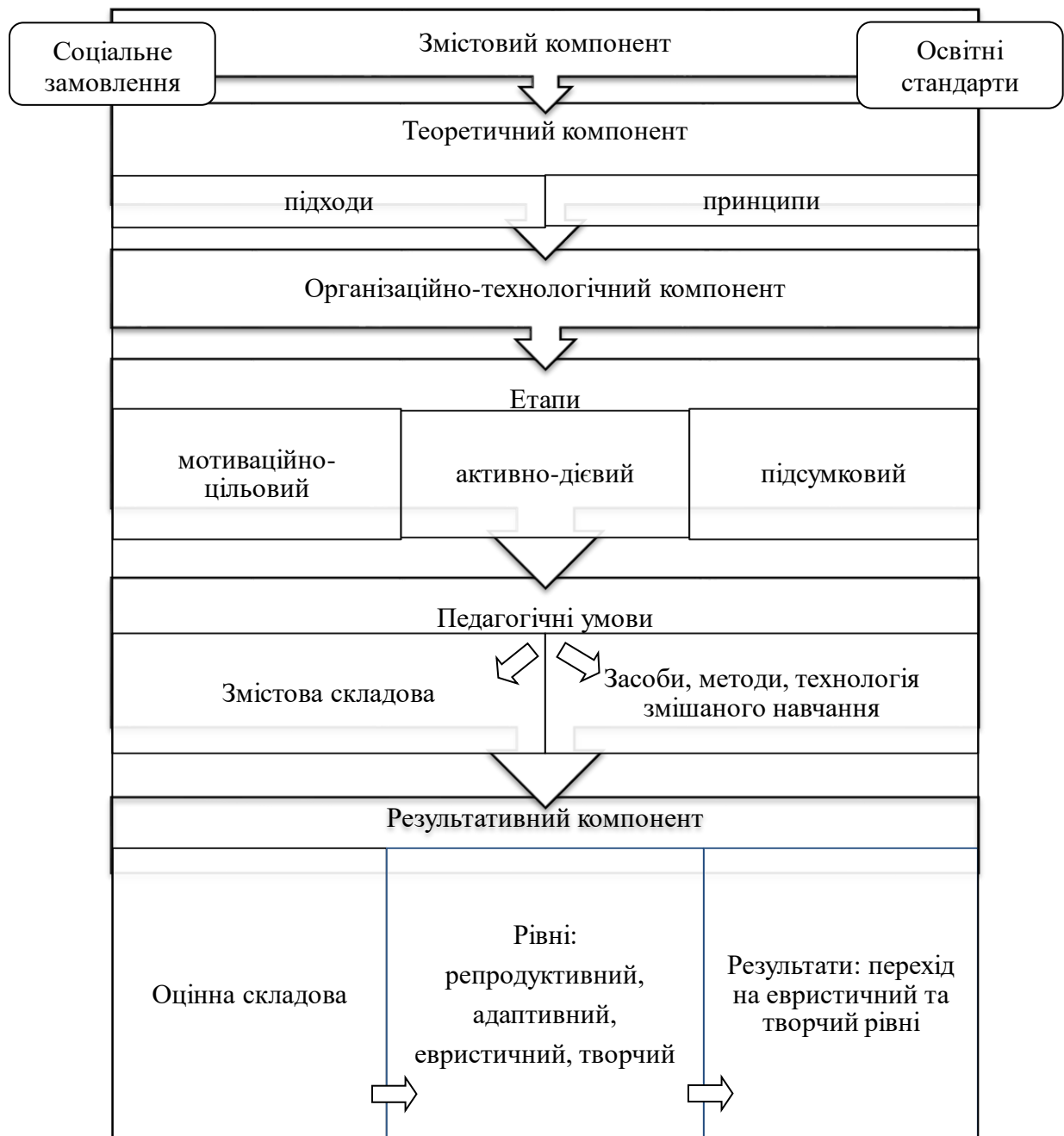


Рис. 3.3.6. Схема структури формування компетентності майбутніх учителів початкової школи з використання ІТ в інклюзивному навчанні

Пропонована схема містить у собі цільовий та теоретичний компоненти, які визначаються вимогами до організації означеного процесу; організаційно-технологічний компонент відображає зміст процесу

формування компетентності майбутніх учителів; результативний компонент спрямовано на планування наслідків.

Висновки до третього розділу

У розділі визнано, що інтегрування дітей з ООП в загальноосвітній простір як один з напрямків гуманізації всієї системи освіти України є пріоритетним для держави, оскільки створює рівні можливості для дітей в отриманні якісної освіти.

Доведено, що інформаційні технології стають вагомим рушійною силою в освіті та глобалізації суспільств. В освіті вони сприяють задоволенню особливих потреб усіх дітей – втіленню права на освіту, допомагають розкривати здібності та реалізовувати себе як особистість.

Оскільки у сучасних умовах в Україні інклюзивна освіта перебуває на етапі становлення, впровадження і розвитку, а проблема використання ІТ у підготовці майбутніх учителів початкової школи в межах інклюзії не вирішена навіть на теоретичному рівні, означене негативно впливає на реалізацію завдань практичного впровадження комп'ютерних технологій в інклюзивне освітнє середовище.

Результати аналізу практики готовності учителів початкової школи до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами за мотиваційним, когнітивним та емоційно-вольовим критеріями дозволи виявити 27,4% респондентів низького рівня, 46,1% – достатнього, 26,5% – високого та засвідчили значні труднощі і проблеми у впровадженні ІТ в освітній процес ПШ, зокрема 32 % – висловили недовіру до впровадження ІТ у роботу з дітьми з ООП як інноваційного методу навчання, 20 % – не вважають, що ІКТ можуть спростити процес навчання та покращити його якість, і тільки 11 % – готові самовдосконалюватись та використовувати ІТ в інклюзивному освітньому середовищі, 37 % учителів не впевнені в необхідності впровадження ІТ у освітній процес.

Основною причиною такого стану визнано недостатню підготовку щодо формування у здобувачів ВО готовності до використання комп'ютерних технологій. Означене дозволило окреслити перспективу підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у досліджуваному проблемному полі, зокрема розробити концепцію, окреслити особливості побудови індивідуальних освітніх траєкторій та змодельовати систему підготовки в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО.

Концепцію формування готовності майбутніх учителів до означеної діяльності визначено як цілеспрямований поетапний процес. Результати дослідження засвідчують, що система підготовки майбутніх учителів має стати зорієнтованою на практику різних інтерактивних форм підготовки з впровадженням засобів ІТ, що дозволить підвищити рівні готовності здобувачів до навчання та взаємодії з усіма учасниками інклюзивного освітнього простору ПШ з урахуванням мотиваційного, когнітивного та емоційно-вольового критеріїв.

У педагогічних ЗВО вагомого значення набуває реалізація освітньої програми «Початкова освіта», компоненти якої спрямовано на підготовку високо кваліфікованого фахівця – вчителя для інклюзивного освітнього середовища в умовах Нової української школи, здатного впроваджувати інновації та оновлений зміст освіти в інклюзивне навчання різних категорій дітей з ООП.

Задля підвищення фахової підготовки вчителів важливими стають різноманітні види роботи, які практично доводять ефективність використання ІТ в освіті, формують інформаційно-комунікаційну компетентність майбутнього фахівця.

У межах започаткованого дослідження щодо формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів особливими освітніми потребами базовими стають інтерактивні методи, методпроектів, метод змішаного навчання (blended learning) тощо.

Формування у майбутніх учителів готовності до використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи є цілеспрямованим процесом, який здійснюється поступово.

Теоретичний аспект підготовки в межах дослідження передбачав вивчення низки навчальних дисциплін відповідно до ОП «Початкова освіта», водночас дисциплін вільного вибору здобувача першого (бакалаврського) рівня ВПО, які відображено в навчальному плані.

Практичний аспект підготовки – долучення здобувачів першого (бакалаврського) рівня ВПО до практичної діяльності з використання і створення ЕОР для інклюзивного навчання молодших школярів з ООП.

У процесі підготовки здобувачі самостійно обирають шлях навчання на основі усвідомленої самооцінки можливостей, потреб і завдань під час вибору і вивчення дисциплін певної предметної області. Індивідуальні освітні траєкторії характеризуються варіативністю форм, методів й засобів навчання, які зорієнтовано на особливі здібності здобувачів.

Отож, перед сучасною ВПО постає завдання створення умов для формування у здобувачів у процесі навчання здатності до самовизначення, самоосвіти, прийняття оптимальних рішень.

Механізм побудови індивідуальних освітніх траєкторій в започаткованому дослідженні пропонуємо як рефлексивний підхід до процесу навчання.

Зміст третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Чупахіна С. В. Готовність учителів до створення інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого освітнього середовища початкової школи. *Science Rise: Pedagogical Education* : науковий журнал. Харків : НВП ПП «Технологічний Центр», 2020. № 1(34). С. 61–68.

2. Чупахіна С. В. Концепція підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 3. Умань : Візаві, 2019. С. 169–178.

3. Чупахіна С. В. Методичні підходи до застосування електронних освітніх ресурсів в інклюзивному навчанні молодших школярів. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2019. Вип. 7, Ч. 1. С. 171–179.

4. Чупахіна С. В. Педагогічні умови підготовки та готовності майбутніх учителів до проектування електронних освітніх ресурсів в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи. *Sciences of Europe (Praha, Czech Republic)*. 2020. Vol 4, № 48. P. 49–55.

5. Чупахіна С. В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів в умовах розвитку сучасної освіти. *Практичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти*: монографія. / за ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін ; Ужгород ; Мелітополь ; Херсон ; Кривий Ріг : Просвіт, 2019. С. 185–195.

6. Чупахіна С. В. Формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзивної освіти. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2016. № 6. С. 99–105.

РОЗДІЛ 4

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Структурно-логічна модель системи формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО

Важливим завданням модернізації освіти стає досягнення високої якості навчання, яке забезпечувало б необхідні життєві потреби розвитку країни. У педагогічному розумінні такі завдання всебічного розвитку здобувачів, їх здібностей, умінь і навичок самоосвіти, передбачають формування у молоді готовності та здатності адаптуватися до мінливих соціальних умов. Вирішення окремих завдань не може відбуватися без диференціації змісту освіти. Варіативність змісту, організаційних форм, методів навчання залежить від пізнавальних запитів, інтересів та обдарованостей здобувачів і набуває вагомості впродовж усього періоду освіти, однак особливо актуальним воно стає в процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Відтак необхідною умовою досягнення якості освіти є введення нових форм навчання у вищій школі.

Формування ІКТ-компетентності в сучасній освітній практиці забезпечується умовами інформаційно насиченого педагогічного процесу. Впродовж останніх років поширення набуло «змішане навчання» (blended learning, mix-blended learning) та електронне навчання (eLearning) [387]. Під «змішаним» розуміють навчання, яке послуговується різноманітними подієво зорієнтованими методиками та схемами керівництва процесом навчання, такі як face-to-face learning (навчання в аудиторії, контактні години) та eLearning [387]. Різновидом електронного навчання є дистанційне навчання.

Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [84; 389].

У технологіях дистанційного навчання виділяють два типи: distance learning (асинхронне дистанційне навчання) і onlin elearning (синхронне дистанційне навчання). «Змішане навчання» передбачає взаємодію здобувачів не тільки в інтерактивному інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі (ІКОС) засобами комп'ютера, а й з викладачем в активній формі (очній і дистанційній), коли вивчений самостійно матеріал узагальнюється, аналізується й використовується для вирішення поставлених завдань [354]. Пропоноване навчання має вагомі переваги і для викладача, і для здобувача – це можливість обговорити з викладачем найскладніші моменти; зручний графік роботи, побудова та реалізація завдань індивідуальної освітньої траєкторії тощо. Заразом означений процес підвищує рівень ІКТ-компетентності здобувачів і викладачів.

Змішана модель навчання реалізує академічну свободу здобувача – «...самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом» [84].

Узявши до уваги науково-практичний досвід з blended learning, у започаткованому дослідженні будемо послуговуватись терміном «змішане навчання», що розглядається як інтеграція технологій інноваційного (електронного) та традиційного (аудиторного) навчання. В новій освіті України відбувається процес становлення й розвитку «змішаного навчання». Концепція «змішаного навчання» передбачає поєднання кращих практик традиційного навчання з перевагами дистанційних технологій. Самостійна

робота здобувачів відбувається дистанційно в ІКОС, водночас очні заняття стають насиченішими та ефективно організованими.

Отож, розроблена нами навчальна дисципліна «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» реалізується в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО, де інтегруються технології електронного та аудиторного навчання.

Водночас ключовим завданням дослідження стає розробка моделі формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ООП в умовах ІКОС.

Задля реалізації завдань дослідження побудуємо модель об'єкта, визначимо структуру і взаємозв'язки з іншими об'єктами і системами, виокремимо його особливості й характеристики. Моделювання є науковим методом дослідження різних систем «...шляхом побудови моделей цих систем, що зберігають деякі основні особливості предмета дослідження, і вивчення функціонування моделей з перенесенням результатів на предмет дослідження» [258]. Особливості побудови моделей обґрунтовано в психолого-педагогічних дослідженнях Д. Брунера, П. Гальперіна, В. Давидова, Є. Лодатко, А. Єріної, М. Кадемії, Е. Козловського, Г. Кравцова, І. Шахіної та ін.

Під моделлю зазвичай розуміють штучну конструкцію або знакову систему, яку використовують для схематичного зображення природного чи соціального предмета або явища: «...модель – це штучно створене для вивчення явище (предмет, процес, ситуація тощо), аналогічне іншому явищу (предмету, процесу, ситуації тощо), дослідження якого ускладнено або зовсім неможливо».

Метою моделювання з урахуванням предмета започаткованого дисертаційного дослідження є перебіг формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Структура моделі віддзеркалює педагогічний

процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Розробка моделі включає певні елементи (рис.4.1.1).

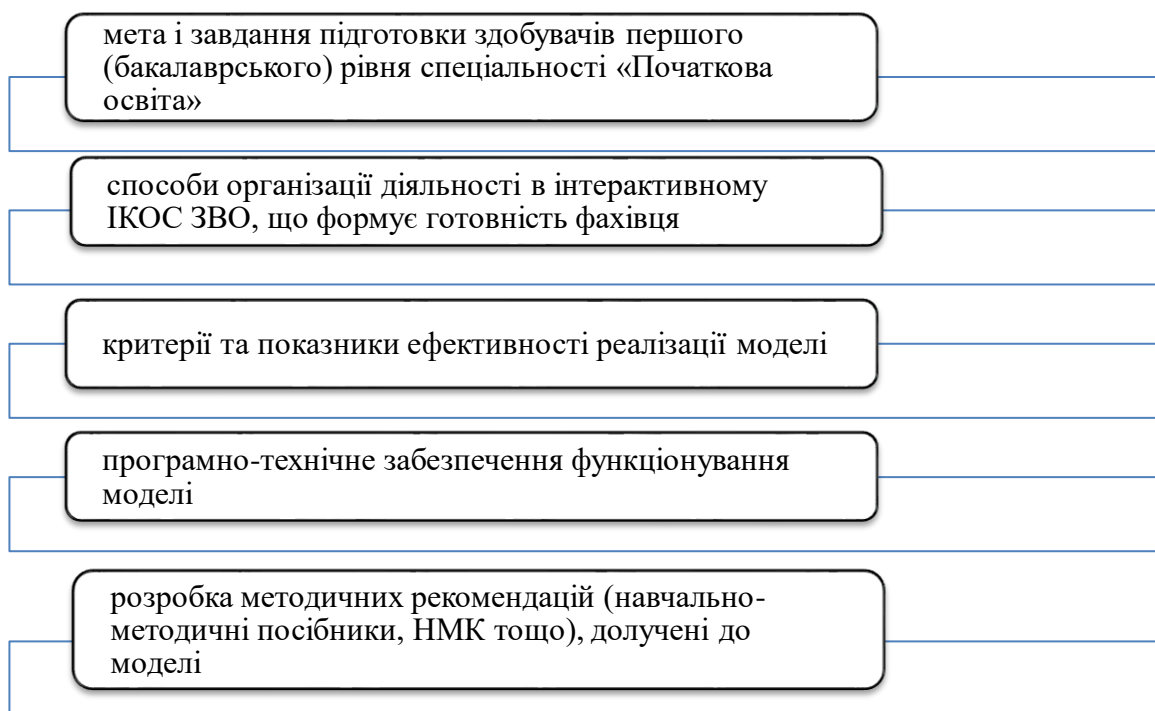


Рис. 4.1.1. Складові моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

Модель відображає вимоги до підготовки здобувачів ВО спеціальності «Початкова освіта», оцінювання рівнів сформованості готовності до використання ІТ в інклюзивному навчанні, засоби діагностики рівня сформованості ІКТ-компетентності, процес підготовки до діяльності в умовах ІКОС ЗВО (рис.4.1.2).

Пропонована модель складається з чотирьох основних блоків, які розкриємо ґрунтовніше.

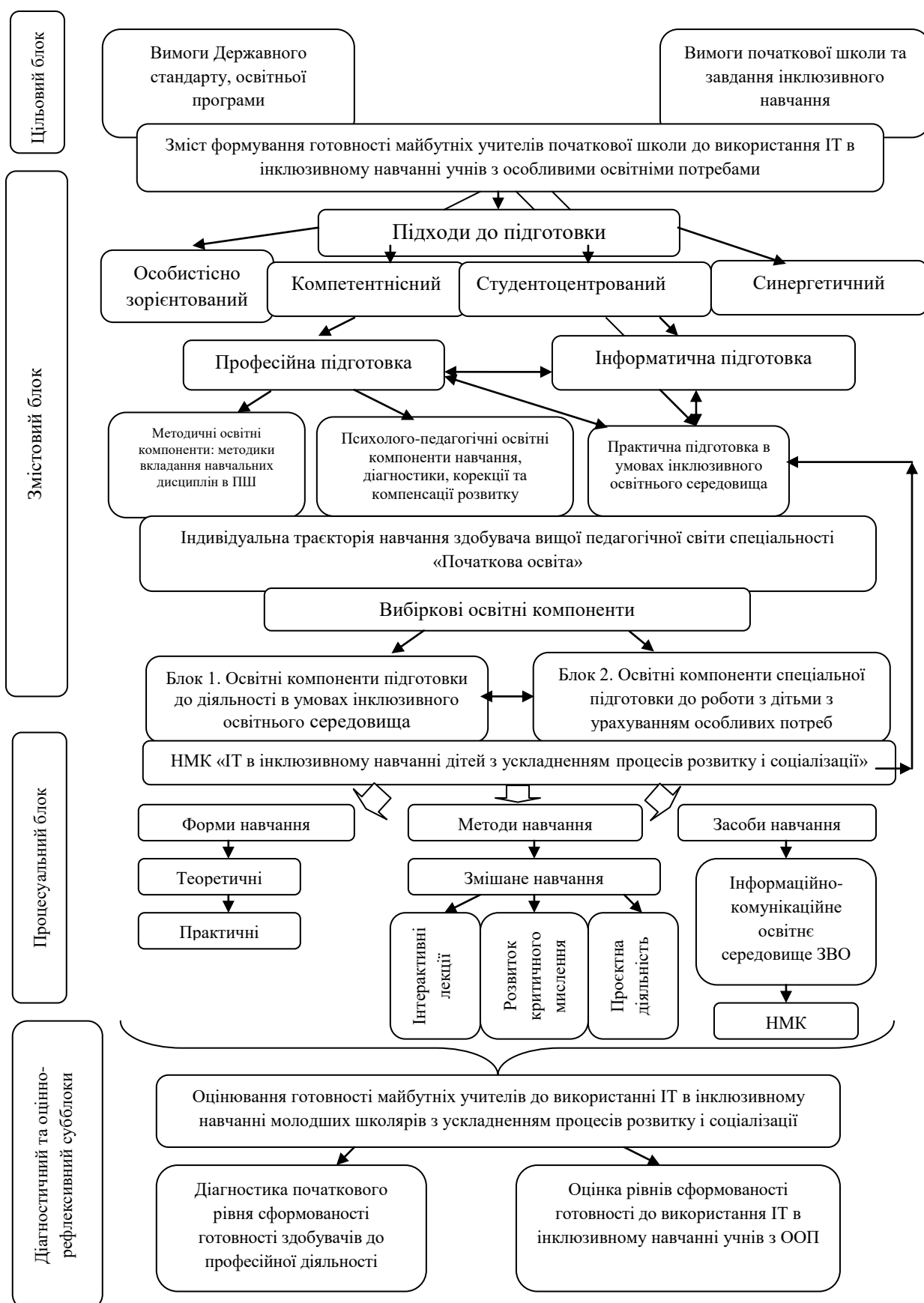


Рис. 4.1.2. Моделювання системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП

Цільовий блок розглядає загальні та конкретні цілі й потреби формування готовності здобувачів першого (бакалаврського) рівня ВО до означеної діяльності, визначає зміст і особливості процесу формування ІТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи в інтерактивному ІКОС задля реалізації завдань інклюзивного навчання. Розглядаючи сучасне суспільство в добу цифрової трансформації, виникає потреба у формуванні готовності фахівця до діяльності в умовах інформаційного простору на основі технічного та програмного забезпечення університету, спроможного до самоосвіти та самовдосконалення за допомогою ІТ впродовж усього життя. Доцільні вимоги до майбутніх учителів закріплено вимогами на законодавчому рівні, в яких ІТ компетентність введено як до переліку фахових, так і до загальних компетентностей.

Змістовий блок моделі включає вагомі ІТ компетентності, які відображено освітніми чинниками та їхніми вимогами до формування знань, уявлень та навичок, які укладено у три компоненти (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-технологічний та комунікативний), а також зміст ІКОС.

Ціннісно-мотиваційний має у своєму складі знання й розуміння значення ІТ в освіті, бажання здобути певний рівень вмінь використовувати ІТ в професійній діяльності для самоосвіти, безперервного вдосконалення навчання впродовж усього життя, обізнаність з ризиками та небезпекою дій в інформаційному просторі, готовність до взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, толерантне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами (реалізовано та обґрунтовано у розділі 3).

Інформаційно-технологічний блок моделі містить набір певних дій з інформацією в електронному вигляді, знання про способи аналізу й добору трансформувати інформацію, вміння її перетворювати, змінювати з однієї форми в іншу, використовувати сучасні сервіси для підготовки власного інформаційного продукту, володіти навичками роботи з основними

програмами зі створення та перетворення тестової, графічної, мультимедійної інформації, володіння даними про безпеку дітей в соціальних мережах тощо.

Комунікативний визначає способи прийому та передачі інформації в глобальних і локальних мережах, знання культури мережевого спілкування. Кожен з компонентів характеризується рівнем сформованості (високий, середній, низький). Зміст ІКОС відображено в освітній програмі, її освітніх компонентах, а також навчально-методичних комплексах до них. Усі основні вимоги ґрунтуються на локальних наказах та положеннях ВО.

Поетапне формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку та соціалізації відображено в *процесуальному* блоці. Опіраючись на дослідження А. Реана, для позначення змісту процесуального блоку використовуємо поняття «субблок» – підгрупа [223].

Перший субблок – *діагностичний* призначено для виявлення за допомогою засобів діагностики (діагностичний блок) початкового рівня сформованості готовності здобувачів до означеного процесу за трьома компонентами (ціннісно-мотиваційним, інформаційно-технологічним, комунікативним).

Узявши до уваги результати діагностичного дослідження, визначається готовність до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища, рівень інформаційно технологічної компетентності та необхідність в її підвищенні, виявляються умови для їх формування в ІКОС. Діяльнісний субблок передбачає реалізацію змістовного блоку в умовах змішаного навчання ІКОС ЗВО. З урахуванням вимог до фахівця розробляються НМК, забезпечується підтримка і консультування.

Оцінно-рефлексивний субблок моделі гарантує об'єктивну оцінку і діагностику рівня готовності здобувачів до використання ІТ в інклюзивному навчанні. Послуговуючись діагностичними засобами (анкети, тести, опитування, спостереження), визначаються рівні сформованості готовності,

які порівнюються з необхідним. Забезпечується методичний супровід освітнього процесу в ЗВО, дається оцінка якості підготовки.

Модель підготовки фахівця передбачає визначення складу умінь, які формуються в процесі навчання в обмежені терміни, необхідних знань для оволодіння вміннями і забезпечення професійної компетентності фахівця; встановлення вимог до особистості фахівця, орієнтованого на сферу діяльності.

Моделювання системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку та соціалізації включає змістову (вимоги освітньої програми) та процесуальну (сучасні методи і технології навчання) характеристики.

Зміст навчання реалізується через освітні компоненти (описують професійні завдання, які вирішуються засобами ІКТ), навчальні елементи (описують конкретні прийоми професійної діяльності).

Процесуальна складова моделі визначає певні технології особистісно зорієнтованого навчання, через використання яких реалізується підготовка до активного використання ІТ в професійній діяльності та в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами зокрема.

Зважаючи на сучасне розуміння сутності інформаційних і комунікаційних технологій (розділ 1), підготовка до використання ІТ повинна орієнтуватись на визначений освітньою програмою її зміст (рис.4.1.3) [331].

Відтак задля забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів ВО важливим стає вивчення системи освітніх компонентів – загальних та спеціальних дисциплін, які б зважали на рівень початкової підготовки, особливості предметної області, інтереси та потреби.

Змістовий аспект моделі підготовки здобувачів до використання ІТ представлено у розділі 3.

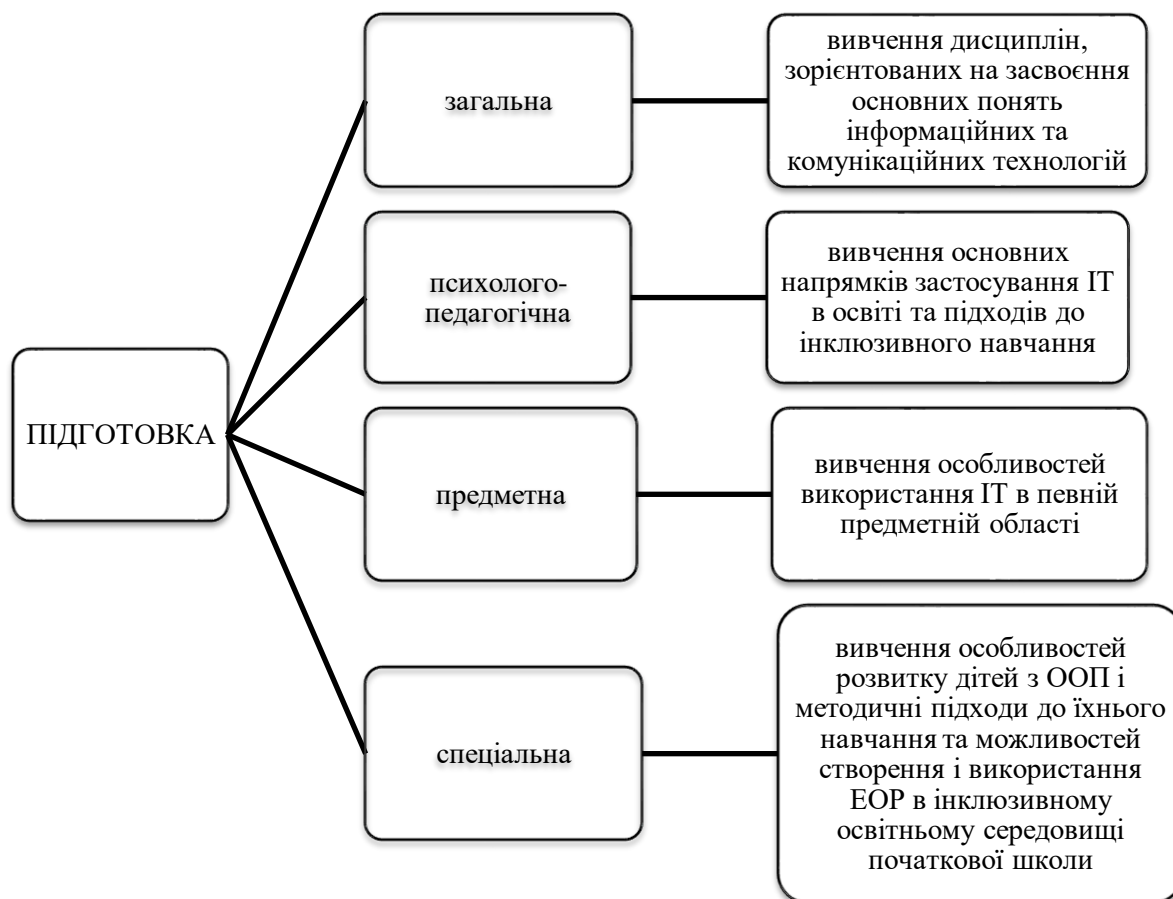


Рис. 4.1.3. Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ

Процесуальний аспект моделі підготовки майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами передбачає обґрунтування вибору методичних підходів та технологій особистісно зорієнтованого навчання, які забезпечили б результативну підготовку фахівців спеціальності «Початкова освіта» з використання ІТ в інклюзивному навчанні. Водночас підходи і технології відповідають певним вимогам (рис. 4.1.4).

Модель системи підготовки майбутніх учителів до використання ІТ стає підґрунтям для створення загальної освітньої програми та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача ЗВО в сфері ІТ та інклюзивного навчання.



Рис. 4.1.4. Вимоги до вибору методичних підходів та технологій особистісно зорієнтованого навчання майбутніх учителів

Слід зауважити, що професійна підготовка майбутніх учителів передбачає не лише комп'ютерну грамотність користувача, а й формування вмінь вирішувати професійні завдання з використанням ІТ. Відтак виникає питання: як сформувані освітню програму підготовки вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання засобами ІТ таким чином, щоб вона відповідала:

- 1) вимогам сучасного інформаційного суспільства, провідною освітньої тенденцією якого є необхідність навчання впродовж життя;
- 2) тенденціям модернізації освіти в Україні;
- 3) сучасному розумінню ІТ: технічні засоби ІКТ, відповідне програмне забезпечення; ІКТ розділяються на функціонально зорієнтовані технології (забезпечують реалізацію типових завдань обробки інформації); проблемно зорієнтовані технології (спрямовані на вирішення певних проблем

обробки інформації, загальних для різних предметних областей та спеціальних завдань у конкретних навчальних дисциплінах).

Програма професійної підготовки майбутніх учителів в сфері готовності до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами має бути гнучкою, інакше кажучи, будується так, щоб можна було на її основі урізноманітнювати програми підготовки з урахуванням вихідного рівня володіння ІТ, предметної області, в якій буде працювати вчитель, особливостей закладу освіти (типу, профілю тощо), індивідуального стилю роботи вчителя [321].

Структуру освітніх компонентів моделі формування готовності ґрунтовно висвітлено в розділі 3.

Загальна освітня програма професійної підготовки майбутніх учителів у сфері використання ІТ в інклюзивному навчанні має наступну побудову:

Перелік основних та вибіркових дисциплін, які включено в навчальний план підготовки фахівців;

Для кожної дисципліни робочою програмою визначено мету та основні завдання навчання, перелік модулів, з яких складається дисципліна;

Описуються вимоги до підготовки здобувачів, способи організації самостійної роботи; навчальні елементи, що входять до складу кожного модуля; взаємозв'язок модулів.

Окремим документом стає модульна програма (силабус), зорієнтована на здобувачів. Програма містить коротку анотацію, мету і завдання курсу, опис змістових модулів, які вивчатимуться, період вивчення, список рекомендованої літератури, шкалу оцінювання результатів діяльності, політику курсу, передбачувані результати навчання (компетентності) (додаток 3).

З урахуванням вимог стандарту та освітньої програми для кожного здобувача за результатами його вибору і підготовки формується індивідуальна освітня траєкторія, яка містить перелік основних і додаткових

дисциплін, рекомендованих для вивчення, приблизні терміни їх засвоєння, вимоги до результатів навчання.

В процесі дослідження системи традиційних технологій та методів навчання здобувачів виникли певні протиріччя між очікуваними результатами та підходами до навчання. Відтак на підставі аналізу традиційної технології надання освітніх послуг спостерігали певні обмеження, які знижують рівень підготовки майбутніх учителів початкової школи (рис. 4.1.5).



Рис. 4.1.5. Обмеження, які знижують рівень підготовки майбутніх учителів початкової школи

Усуненню означених обмежень традиційної технології допомагають активні методи навчання та особистісно зорієнтовані технології (рис. 4.1.6.).

З метою реалізації завдань дослідження розглянемо пропоновані методи ґрунтовніше.

Інтерактивні лекції побудовано на засадах інтерактивних методів навчання з використанням ІТ. Під інтерактивними методами навчання розуміють способи організації живої взаємодії здобувачів та викладача в освітньому процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів.

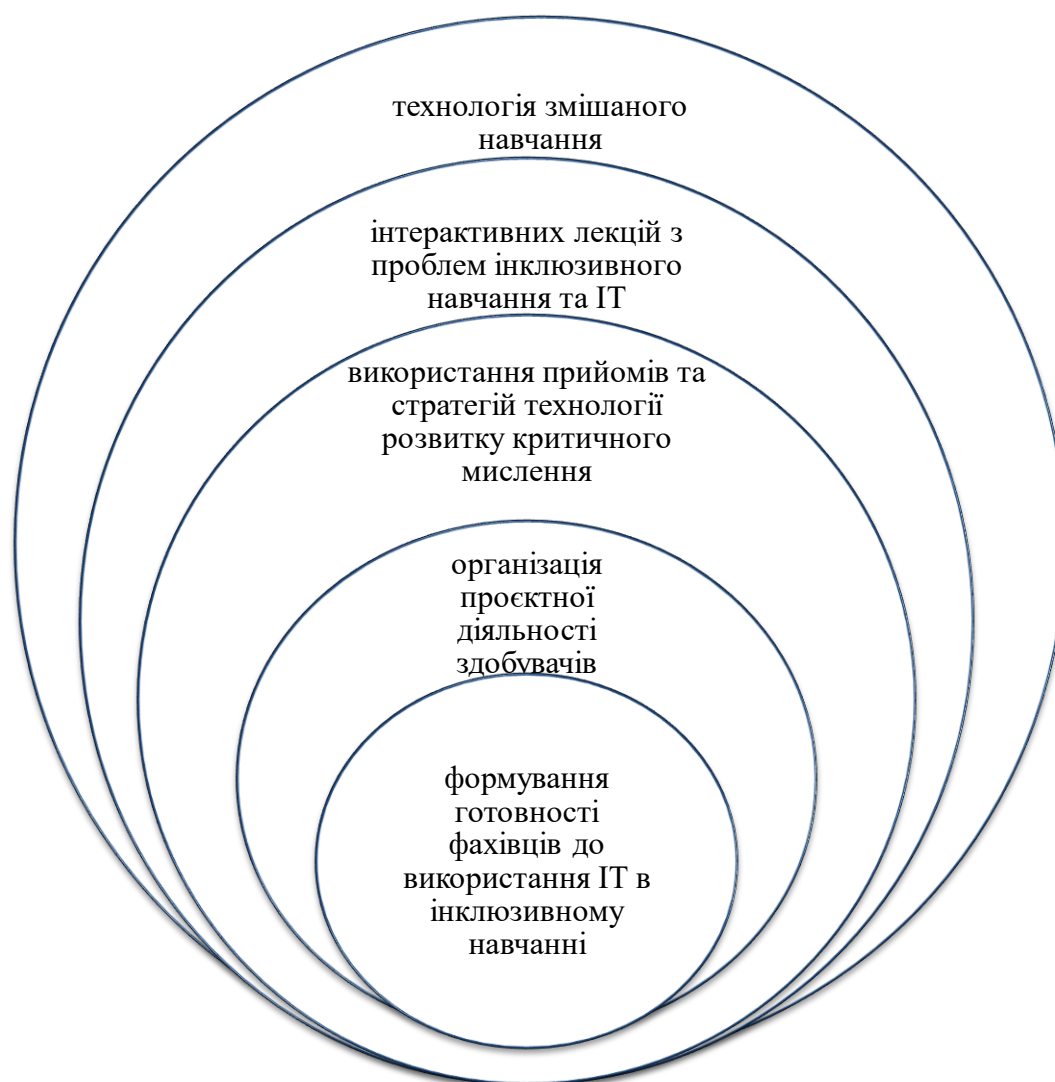


Рис. 4.1.6. Проєктування активних методів навчання здобувачів ВО до використання ІТ в інклюзивній освіті дітей з особливими освітніми потребами

У процесі такого навчання здобувачі активно взаємодіють на міжособистісних засадах, вчаться критично мислити та приймати продумані рішення [73, с.357-359]. Пропоновані лекції зорганізовано з урахуванням вимог технології розвитку критичного мислення та рефлексії.

Лекція – основна складова дидактичного циклу навчання в ЗВО, мета якої сформувані основи (теоретичні знання) для наступного ефективного засвоєння здобувачами навчального матеріалу. Завданням в процесі проведення лекції є утримування уваги здобувачів на питаннях темивпродовж тривалого часу та забезпечення створення якісних та інформаційно ґрунтовних конспектів. В процесі проведення традиційних лекцій здебільшого відсутній зворотний зв'язок, відтак викладач не володіє інформацією щодо сприймання матеріалу та про рівень його усвідомлення здобувачами. Отож, триває пошук шляхів удосконалення якості подання матеріалу, підвищення мотивації здобувачів, добір і впорядкування їх активної діяльності під час лекції [166].

Лекції, які зорієнтовано на технологію розвитку критичного мислення, коли активна роль належить здобувачам освіти, будемо називати інтерактивними. Організація та ведення таких лекцій формує у здобувачів певні вміння (рис.4.1.7).

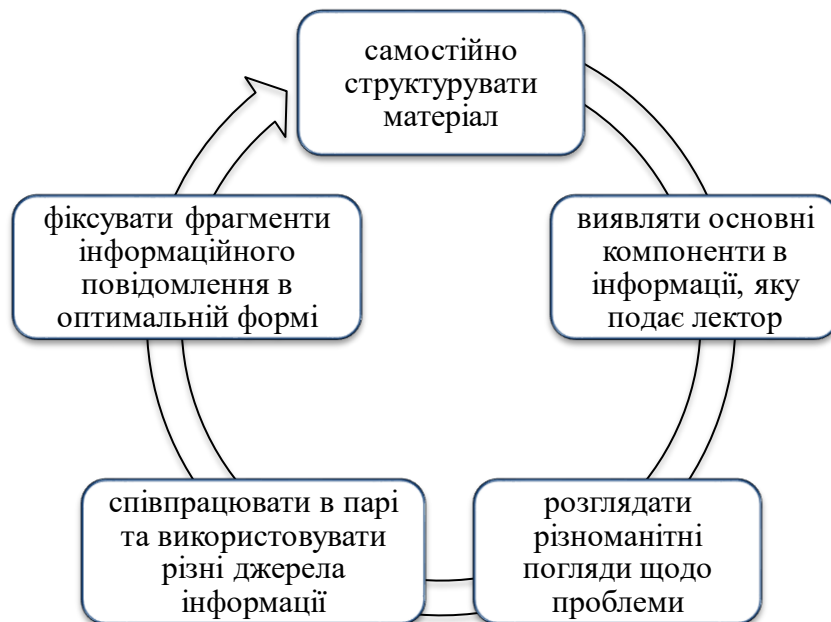


Рис. 4.1.7. Вміння здобувачів в процесі реалізації завдань інтерактивної лекції

Різновиди інтерактивних лекцій з курсу «ІТ в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» зображено в таблиці 4.1.1.

Під час інтерактивних лекцій реалізуються завдання технології розвитку критичного мислення. Використання стратегії «Знаю. Хочу дізнатися. Дізнався» передбачає, що під час читання лекції здобувачі заповнюють форму 1. визначеного взірця (рис. 4.1.8)

Таблиця 4.1.1.

Види інтерактивних лекцій з дисципліни «ІТ в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації»

Тип інтерактивної лекції	Особливості викладу	Тематика лекції з дисципліни «ІТ в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів
1	2	3
Презентаційно-інформаційна лекція	Лекція з опорою на монолог викладача, на репродуктивне мислення. Означений тип лекції близький до традиційної. Форма роботи використовувалась для ознайомлення з завданнями нової навчальної дисципліни, презентування програми навчання, обговорення форми звітності з дисципліни. На пропонованій лекції використовували прийоми активізації пізнавальної діяльності здобувачів: побудова дерева досвіду; побудова шкали очікувань від навчального курсу; активне представлення програми навчання, зорієнтованого на здобувача.	Вступна лекція з дисципліни «Особливості сучасного інформаційного суспільства глобальної масової мережевої комунікації, його вплив на освіту»

Продовження табл. 4.1.1

1	2	3
Проблемно-пошукова лекція	<p>Під час лекції відбувається активізація пошукової дослідницької діяльності, опора на творче мислення. Важливою стає підготовленість здобувачів.</p> <p>Матеріал враховує протиріччя в програмі вивчення; наявність певних знань; бажання з'ясувати суть проблемного завдання.</p> <p>На такій лекції здобувачі вчать аналізувати ситуацію, яка склалася, діяти в ситуації невизначеності, вирішувати проблему в групі, формулювати і обґрунтовувати гіпотези.</p>	<p>«Особливості навчання учнів з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації»</p> <p>Чому ми говоримо про інформаційний вибух і до яких наслідків для системи освіти він призводить?</p> <p>Які перспективи відкриває і проблеми породжує інформаційна революція в освіті дітей з ООП?</p> <p>Інклюзивне навчання; позитиви; негативи.</p>
Лекція-візуалізація	<p>Передбачає перетворення вербальної інформації в певний зоровий ряд з допомогою схем, рисунків, таблиць, відеороликів тощо.</p> <p>Означений тип лекції розвиває у здобувачів вміння працювати з інформацією: виділяти основні моменти лекції, встановлювати між ними зв'язки та укладати матеріал у графічній формі.</p>	<p>«Інформаційно-освітнє інклюзивне середовище закладу»</p> <p>Яку роль відіграють мультимедійні технології в інклюзивній освіті?</p> <p>У чому особливості цифрової техніки і які можливості її використання в навчанні дітей з ООП?</p>

Продовження табл. 4.1.1

1	2	3
Лекція-діалог	Складна форма лекції для викладача, оскільки передбачає володіння технікою формулювання запитань та вміння створювати в лекції зони невизначеності, комбінувати теоретичний ілюстративний і описовий матеріал. Під час такого навчання здобувачі розвивають вміння формулювати і обґрунтовувати власну думку, вести дискусію, навички доречно використовувати ІТ.	«Навчально-методичні аспекти використання ІТ в освіті дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації» Як можна використовувати ІКТ під час вивчення конкретного навчального предмета в школі? Що таке ІПР дитини і як можна реалізувати її завдання з допомогою ІКТ?
Оглядова лекція	Використовується для систематизації, узагальнення, повторення матеріалу з навчальної дисципліни. Формує у здобувачів уміння визначати напрямки власної діяльності, розробляти проекти та формулювати запитання.	«Теоретичні та прикладні аспекти реалізації інформаційної безпеки особистості з ІП в умовах сучасного інформаційного суспільства» Якою стане система освіти при активному впровадженні інформаційних і комунікаційних технологій?

«З» Знаємо	«Х» Хочемо дізнатися	«Д» Дізналися Залишилося дізнатися
Категорії інформації		Джерела інформації

Рис. 4.1.8. Форма 1 для реалізації стратегії «Знаю. Хочу дізнатися. Дізнався»

Заповнення граfi «З – Знаємо» та «Х – Хочемо дізнатися» відбувається під час повідомлення мети лекції. Основне завдання – з’ясувати систему наявних знань, на які можна опиратися, вивчаючи новий матеріал. Така інформація є значущою і для здобувачів, оскільки вони повинні актуалізувати власні опорні знання, спробувати встановити, яких знань не вистачає і на чому слід зосередити увагу під час лекції. В цей момент лекції можна планувати роботу в парах, коли здобувачі обмінюються інформацією, розширюючи свої уявлення з теми лекції та визначають, про що вони хотіли б дізнатися.

Граfi «Д – Дізналися», «Категорії інформації», «Джерела інформації» здобувачі заповнюють під час викладу лекційного матеріалу. За умови такого підходу вони слухають викладача, працюють з додатковою інформацією – робота з інформаційними ресурсами Internet.

Рефлексія – це узагальнення матеріалів лекції та заповнення граfi «Д – Дізналися» і «Залишилося дізнатися».

На лекції важливою є рефлексія здобувача, відтак програмою навчального курсу передбачено заповнення форми 2 (рис.4.1.9).

Група _____

Ім’я _____ Тема лекції _____

Дата _____ Тривалість роботи _____

Ключові поняття лекції:	Схема лекції
Зв’язки, які Я можу встановити:	
Інші запитання:	

Рис. 4.1.9. Форма 2 для рефлексії здобувачів наприкінці лекції

Заповнення запропонованої форми уможлиблює систематизацію лекційної інформації, окрім того, забезпечується активна самостійна робота кожного здобувача, в результаті лекції конспект має чітку форму, інформація в ньому структурована, дозволяє швидко повторити матеріал перед заліком чи іспитом.

Під час читання лекцій вагомим значенням для діяльності викладача набуває розуміння ситуації подання інформації з погляду здобувачів. Для отримання зворотного зв'язку послуговувались таблицею «Плюс, мінус, цікаво» – форма 3 (рис.4.1.10).

	«+»	«-»	цікаво
Вказати інформацію, яку оцінено			

Рис. 4.1.10. Форма 3 – таблиця зворотного зв'язку «Плюс, мінус, цікаво»

У графі «Плюс» вказуються ті ключові слова чи фрази, які є найістотнішими – заноситься інформація, яка описує явище, предмет, об'єкт позитивно. В графі «Мінус» зазначаються ті ознаки предмета, об'єкта чи явища, які засвідчують його негативні сторони. В графі «Цікаво» здобувачі зазначають ті явища, теоретичні положення, які є для них цікавими, несподіваними.

Використання подібної стратегії вчить здобувачів оцінювати інформацію, класифікувати її, формує критичне ставлення до фактів, понять, явищ.

Розглянемо види графічних схем, які пропонували для використання під час інтерактивних лекцій.

Важливого значення набувають графічні схеми, які допомагають узагальнити основний зміст інформації. Досвід роботи зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня ВО спеціальності «Початкова освіта»

засвідчує, що для них звично фіксувати інформацію у вигляді слів, відчуються труднощі під час створення схеми чи малюнка.

Схеми – графічне зображення дійсності, де окремі частини, ознаки явища позначаються умовними знаками – геометричними фігурами, символами, написами, а зв'язки їх взаємного розташування з'єднуються лініями та стрілками. З впровадженням ІТ вимоги до візуальної грамотності, до графічного подання різноманітних явищ зростають. В умовах сучасного суспільства авторитетними особами стають організатори і учасники діяльності нового типу, які володіють гнучким образно-графічним мисленням та інтуїцією. Графіка сьогодні – це міжнародна мова комп'ютерного спілкування, засіб розвитку просторового мислення, спосіб ущільненого запису інформації.

У сучасній науці розроблено велику кількість різних видів графічних схем, які допомагають ефективно представляти інформацію.

Розглянемо види графічних схем, які вважали за доцільне використовувати в процесі підготовки здобувачів з вищезначеної дисципліни (табл. 4.1.2).

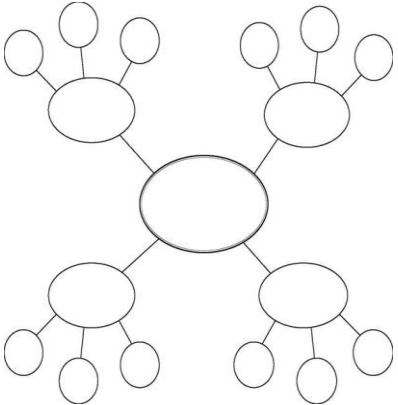
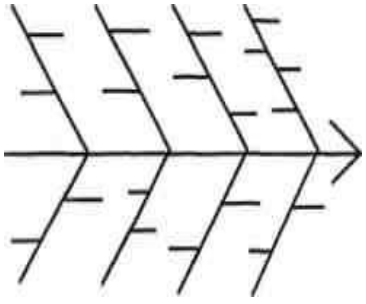
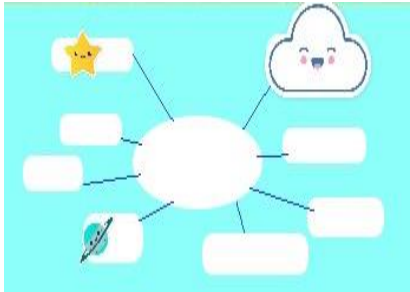
Кожна лекція побудована з наданням можливості здобувачам використовувати готові шаблони графічних схем. На початку вивчення курсу викладач знайомить присутніх з прийомами використання графічних схем для представлення інформації, надалі під час лекцій здобувачі самостійно вибирають схему і укладають її.

Проектна діяльність. Особливості запровадження проектного методу навчання (проектна технологія) ґрунтовно проаналізовано в наукових дослідженнях учених [183; 196] лабораторії Е. Полата [205].

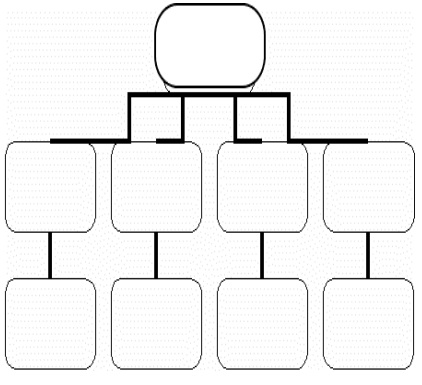
За визначенням «проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного типу теоретичного продукту.

Таблиця 4.1.2

Рекомендовані до використання під час вивчення дисципліни «ІТ у інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» типи схем

Тип схеми	Доцільно використовувати
1	2
<p align="center">Схема «Кластери»</p> 	<p>Схема дозволяє представити великі обсяги інформації. В овалах схеми записуються ключові поняття лекції, факти, дати, прізвища дослідників тощо. Важлива інформація.</p>
<p align="center">Метод «Фішбоун» Схема «Скелет риби»</p> 	<p>Схема дозволяє зобразити причинно-наслідкові зв'язки. На «кінцях» схеми фіксуються причини та наслідки подій чи явищ, які розглядалися на лекції.</p>
<p align="center">Ментальна карта</p> 	<p>Образне уявлення великих обсягів інформації. На додаток до слів на такій схемі використовуються образні малюнки.</p>

Продовження табл. 4.1.2

1	2
<p data-bbox="363 297 604 331">Денотатний граф</p> 	<p data-bbox="707 297 1457 539">Подання складних понять з використанням ключових слів. У схемі зазвичай комбінуються іменники (ключові поняття) і дієслова, що характеризують ключове слово. Будуються як позитивні так і негативні графи, їх спільне використання дозволяє гнучко та багатогранно зобразити інформацію.</p>

Проектна діяльність – це завжди творча діяльність ...». Метод проєктів активно використовувався в радянській педагогічній практиці в 20-30 роки. Останнім часом до методу прикута увага в багатьох країнах світу [205].

У системі вищої педагогічної освіти можна розглядати проєктну діяльність як самостійну, оригінальну роботу здобувачів з урахуванням теми-проблеми, що передбачає вибір, розподіл та інформатизацію матеріалу. Результатом діяльності з виконання проєкту стає певний продукт: методичні матеріали, лепбук, тренінг, мультимедійна презентація тощо. Проєкт, який виконують здобувачі – майбутні вчителі, в процесі навчання має задовольняти низку умов (рис.4.1.11).

Робота з виконання проєктів під час вивчення різних дисциплін у підготовці майбутніх учителів є надважливою, оскільки стає засобом навчання, зорієнтованого на підготовку до практичної діяльності, виконання майбутніх курсових і дипломних проєктів.

Метод проєктів – комплексний навчальний метод, який сприяє індивідуалізації освітнього процесу, уможлиблює самостійну діяльність в плануванні, впорядкуванні роботи та творчість під час виконання навчальних завдань. Водночас означений метод ініціює досягнення дидактичної мети

через покрокову розробку проблеми, яка завершується реальним, відчутним практичним результатом, відповідно оформленим.

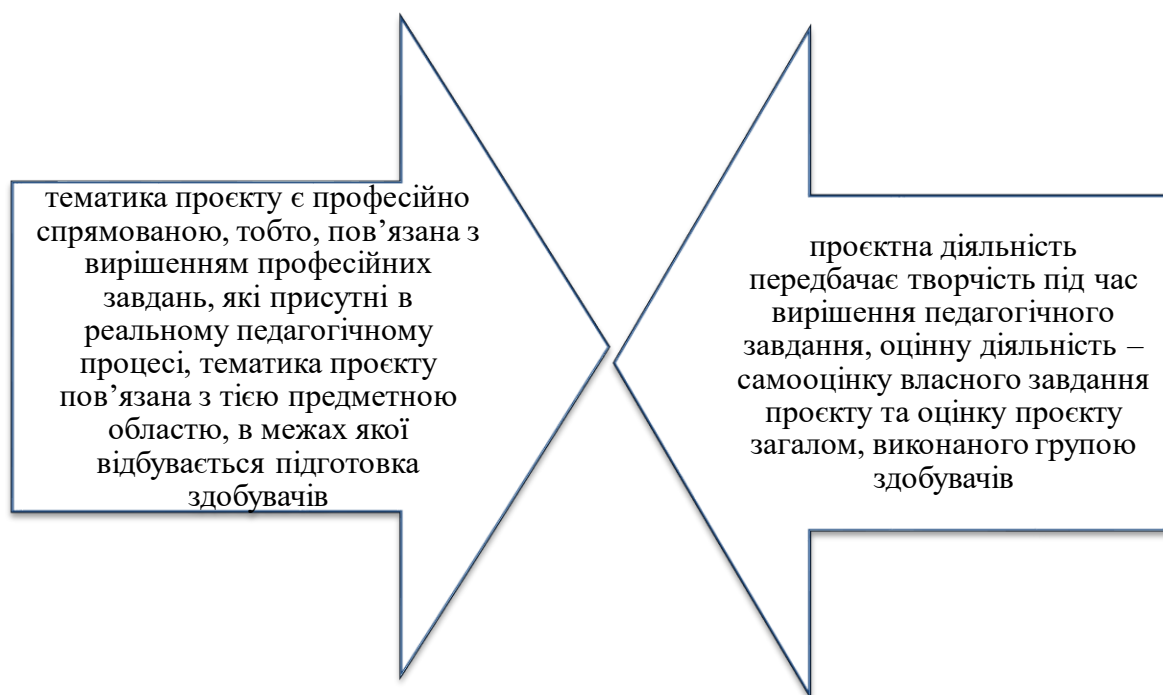


Рис. 4.1.11. Умови планування та реалізації проекту

В основу методу покладено розвиток пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, здібність критично мислити.

Означена технологія зорієнтована на самостійну діяльність здобувачів – індивідуальну, парну, групову, яку виконують упродовж визначеного часу. Такий підхід доповнюється груповим (cooperative learning) навчанням. Метод проектів передбачає вирішення певної проблеми, для якої ініціюється використання різноманітних методів, водночас цей метод інтегрує знання, уміння з різних галузей науки, техніки, технології, творчості. Робота за методом проектів вимагає усвідомлення проблеми, процесу її розкриття та вирішення, включає чітке планування дій, наявність задуму чи гіпотези вирішення питання, чіткий розподіл (в процесі групової роботи) ролей, завдань для кожного учасника за умови тісної взаємодії. Результати

виконаних проєктів повинні бути вагомими, предметними, тобто, теоретична проблема має конкретне вирішення, практична – наявний результат, готовий до застосування. З урахуванням системи вищої педагогічної освіти проєктна технологія навчання – це сукупність певних прийомів та методів навчання, з допомогою яких здобувачі, майбутні вчителі початкової школи, у процесі колективної та індивідуальної діяльності з вибору, розподілу й систематизації матеріалу з певної теми освітнього компоненту, виконують проєкт, результатом якого стає розробка, виконані дидактичні, методичні матеріали, засоби контролю та діагностики, засоби наочності тощо. В умовах інформаційної трансформації розробки укладаються з використанням комп’ютерних засобів та відповідають певним вимогам (рис.4.1.12).



Рис. 4.1.12. Основні вимоги до планування і створення проєктів

Можливості застосування проектного методу в підготовці здобувачів до професійної діяльності взаємопов'язані з використанням ІТ та навчанням створювати власний продукт з допомогою сучасних сервісів.

Вищезначений метод стає надактуальним під час вивчення навчальних дисципліни, пов'язаних з інформаційними та комунікаційними технологіями, водночас і у викладанні дисципліни «ІТ в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації».

В процесі вивчення дисципліни, завданням якої стало створення дидактичних та методичних матеріалів для організації навчання дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації, ставились завдання з розвитку їхнього мислення та навчання математики. Впродовж курсу навчання слід було розробити різноманітні матеріали для навчання та розвитку означеної категорії дітей в електронному вигляді: мультимедійні матеріали для підтримки навчання, цікаві завдання для активізації та зацікавлення дитини, засоби наочності тощо.

У результаті реалізації проектної діяльності майбутні вчителі отримують певні навички (рис.4.1.13).

Розглянемо зміст проектної діяльності.

I. Вибір та обґрунтування теми проекту; розгляд проблемних питань.

Завдання 1: обґрунтувати тему проекту; спланувати процес навчання.

Комп'ютерні засоби для розробки: освітні ресурси Internet, практичні поради до проекту.

II. Вибір сервісів для використання завдання зі створення продукту – ЕОР.

Завдання 2: обґрунтувати вибір ІТ, зіставивши з метою та завданнями навчання, здійснити пошук освітніх ресурсів з використанням пошукових систем.

Комп'ютерні засоби для розробки: сервіси Web 2.0.

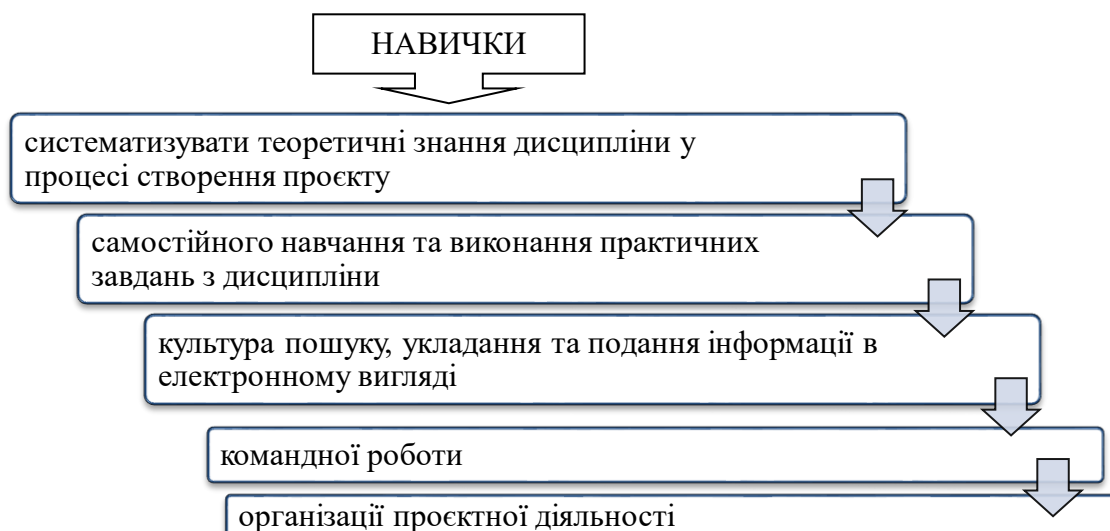


Рис. 4.1.13. Навички, сформовані в майбутніх учителів у результаті роботи над проєктом

III. Створення мультимедійних матеріалів.

Завдання 3: обґрунтувати психолого-педагогічні вимоги до матеріалів; створити відео з урахуванням завдань навчання.

Засоби для розробки на комп'ютері: сервіси Web 2.0, PowerPoint тощо.

IV. Створення фрагмента електронного посібника.

Завдання 4: обґрунтувати створення визначеного фрагмента посібника та структуру посібника з використанням системи меню та гіперпосилань.

Засоби для розробки на комп'ютері: Publisher, Word тощо

V. Створення форм для обліку результатів діяльності. Завдання етапу: використовувати різні можливості ІКТ для укладання результатів навчання.

Засоби для розробки на комп'ютері: Excel, Google Таблиці.

Одним з найважливіших завдань проєктної діяльності здобувачів стає вибір і використання різноманітних ресурсів Internet для створення електронних навчальних та методичних посібників, водночас і матеріалів навчально-методичного комплексу (НМК) дисципліни «ІТ в інклюзивному

навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» (рис. 4.1.14) [335].

Padlet	• інтерактивна дошка http://padlet.com/
JigsawPlanet	• створення дидактичних матеріалів у вигляді пазлів (чи й просто онлайн-гри) http://www.jigsawplanet.com
Сервіс "Фабрика кросвордів"	• створення кросворду http://puzzlecup.com/crossword-ru/
LearningApps.org.	• сервіс для Перегляду та Сворення вправ http://learningapps.org/
ThingLink	• сервіс для створення інтерактивного зображення http://www.thinglink.com
PurposeGames	• сервіс для створення дидактичних ігор http://www.purposegames.com/
Study Stack	• сервіс для створення дидактичних матеріалів http://www.studystack.com/
Wizer.Me	• інструмент для створення інтерактивних робочих аркушів
Ourboox	• платформа для створення електронних книг http://www.ourboox.com/
Mindomo	• створення ментальних карт https://www.mindomo.com
Vizia.co	• створення інтерактивного відеофрагменту https://vizia.co/

Рис. 4.1.14. Сервіси Web 2.0 пропоновані до вивчення

Матеріали, які розробляються в межах реалізації системи підготовки майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку та соціалізації, стають важливим засобом засвоєння теоретичної частини проєкту. Вивчення навчальної

дисципліни «ІТ в інклюзивній освіті дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації», завершується виконанням тестів, за результатами практичної та самостійної роботи передбачено підсумкові завдання.

Отож, пропонований НМК дисципліни «ІТ в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» стає основою для реалізації проєктної технології, дозволяє організувати цілеспрямоване засвоєння необхідних матеріалів. Окрім того, реалізація проєктної технології підвищує рівень знань, умінь і навичок майбутніх учителів та формує спеціальну компетентність фахівця з проблеми використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами.

4.2. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності впровадження моделі системи формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами

В Україні інтенсивне запровадження інклюзивного навчання потребує вдосконалення підготовки фахівців, а саме формування необхідних ІТ компетентностей у майбутніх учителів.

На основі теоретичних джерел, на яких базувалося наше дослідження, вивчення та аналізу практики використання сучасних комп'ютерних технологій у початковій школі, виникла потреба у вивченні стану готовності випускників закладів вищої освіти освітнього рівня бакалавр спеціальності «Початкова освіта» до використання новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі навчання.

Експериментальне вивчення щодо готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами, яке виконувалося на констатувальному та формувальному етапах дослідження, враховувало основні теоретичні положення, обґрунтовані у першому, другому та третьому розділах

започаткованого дослідження. Його метою стала перевірка ефективності запропонованої системи підготовки майбутніх учителів до використання ІТ у інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами, які охоплюють стратегії, форми, методи і засоби роботи з професійно зорієнтованим змістом, а також сукупність спеціально розроблених завдань, спрямованих на формування готовності здобувачів першого (бакалаврського) рівня до здійснення досліджуваної діяльності. Відтак це зумовило необхідність інноваційного навчання майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у професійній діяльності в умовах ІКОС у процесі їх професійно-педагогічного становлення.

Аналіз досвіду впровадження моделі системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ у інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами свідчить, що найвищий результат досягається за умови проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача, зорієнтованої на вирішення завдань інклюзивної, спеціальної освіти та навички створювати та використовувати ІТ у професійній діяльності під час навчання в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО. Все це зумовлено тим, що здобувачі ознайомлені з принципами та методами системи навчання та виховання учнів; засвоюють закономірності організації освітнього процесу і занять з урахуванням санітарно-гігієнічних основ інклюзивної діяльності; володіють способами і методами визначення особливостей розвитку учнів з особливими освітніми потребами і засобами збору, аналізу та використання інформації. Вищезначені набуті знання та вміння формують загальні, конкретні завдань з використання ІТ у навчанні дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей розвитку, уможливають здатність творчо добирати інноваційні інформаційно-мультимедійні методи навчання, аналізувати й коригувати власну професійну діяльність, а також організувати та проводити дослідницьку роботу [23].

Отож, в межах реалізації авторської системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами розроблено дисципліну за вибором «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації», яку запропоновано для вивчення на 4 курсі, що посідає чільне місце у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування готовності застосовувати ІТ у майбутній професійній діяльності шляхом систематизації, узагальнення, поглиблення та закріплення отриманих раніше теоретичних знань, практичних умінь і навичок здобувачів (див. розділ 3).

В основі розробки змісту модулів дисципліни покладено ідеї інтегративності, системності, наукової об'єктивності, єдності теорії та практики. *Ідеї інтегративності* базувалися на вивченні цілісних педагогічних тенденцій інформатизації інклюзивного освітнього середовища початкової школи й передбачали інтеграцію загальнопедагогічних, медико-біологічних, психофізіологічних, психолого-педагогічних, інформаційних та предметних знань здобувачів, забезпечували формування нового узагальненого методологічного знання про особливості використання ІТ в інклюзивній освіті.

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

Ідеї системності відображено у виокремленому методологічному інструменті для аналізу, порівняння і проєктування педагогічної діяльності для використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Наукова об'єктивність* передбачала діалектичний підхід до аналізу професійної спрямованості, відмову від однозначності, однобічності оцінок і суджень, що стимулює самостійність поглядів і позицій. *Єдність теорії та*

практики свідчить про те, що під час вивчення модулів дисципліни актуалізуються і систематизуються не лише знання, а й наявний практичний педагогічний досвід, створюються умови для усвідомлення закономірностей педагогічного процесу, наукового осмислення педагогічних явищ, а також власне педагогічної діяльності вчителя у напрямі використання ІТ задля організації навчання, (зберігання) накопичення результатів спостереження за діяльністю учнів з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації під час реалізації завдань ІПР [310].

У межах дослідження спроектовано систему засобів, спрямованих на формування інтегральних знань і узагальнених способів дій щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні з учнями з особливими освітніми потребами. Водночас особливу увагу приділено методам, які сприяють актуалізації всіх компонентів готовності до досліджуваної діяльності та їхнього взаємозв'язку. Теоретичну підготовку здобувачів ВО до використання ІТ в навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами із застосуванням інтерактивних методів навчання ґрунтовно описано у параграфі 4.1 означеного розділу.

Практичний аспект охоплює навчально-тренувальні, практичні заняття та проектну діяльність, які спрямовано на закріплення отриманих знань та їхню практичну апробацію з метою вироблення практичних умінь. Спершу на практичних заняттях майбутні учителі початкової школи засвоювали способи добору, використання ЕОР, а потім на навчально-тренувальних заняттях опановували практичні елементи для створення та демонстрації інформаційних методів і методичних прийомів навчання з допомогою ЕОР.

Підсумковий етап експериментального дослідження передбачав порівняння результатів дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами, які здобували знання в КГ (контрольна група) та ЕГ (експериментальна група) на формувальному (ФЕ) етапі.

Для перевірки ефективності експериментальної системи окреслено такі **завдання:**

1. Дослідження рівнів готовності здобувачів освіти I бакалаврського рівня – майбутніх учителів початкової школи – до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами на констатувальному та формульальному етапах дослідження.

2. Порівняльний аналіз узагальнених рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами в КГ ті ЕГ на формульальному етапі дослідження.

Емпіричними методами дослідження стали: аналіз документальних даних, анкетування, опитування, бесіда, педагогічне спостереження, констатувальний експеримент і методи кількісного та якісного аналізу даних.

Для проведення експерименту базами дослідження обрано ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти.

Респондентами стали здобувачі першого (бакалаврського) рівня денної й заочної форм навчання (2-4 курси) спеціальності «Початкова освіта». Загальна кількість опитаних становила 166 осіб, яких було розподілено на констатувальний і на формульальний етапах дослідження на дві групи – контрольну, у кількості 84 особи та експериментальну – у кількості 82 особи.

Результати аналізу освітніх програм і навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних ЗВО демонструють недостатній рівень забезпечення навчальними дисциплінами, здатними сформувати їх ІТ компетентність. Відтак вивчення базисних предметів для формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів у ЗВО обмежується лише однією-двома навчальними дисциплінами загального спрямування, що не сприяє ефективному використанню ІКТ у навчальній

аудиторній і позааудиторній роботі, під час проходження педагогічної практики, написання курсових проєктів та дипломних робіт. Науково аргументовано, що процес формування ІКТ-компетентності має відбуватися систематично й послідовно, починаючи від першого року навчання, забезпечуючи побудову структурно-логічної схеми інформатизації освітнього процесу [350].

Вивчення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами відбувалося за чотирма критеріями: мотиваційним, когнітивним, конативним, рефлексивним.

Показниками мотиваційного критерію визначено бажання здобути певний рівень вмінь використовувати ІТ в професійній діяльності.

Показниками когнітивного критерію визначено систему знань, умінь і навичок оволодіння ІКТ як користувача.

Конативний критерій як процес та результат виконання розумових дій, вивчався на основі аналізу академічної успішності здобувачів за результатами заліково-екзаменаційної сесії.

Показниками рефлексивного критерію визначено усвідомлення інформації здобувачами, перетворення її шляхом самостійного вибору завдань з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей, потреб й визначення траєкторії розвитку особистісних якостей.

Для дослідження мотиваційної та когнітивної складових готовності майбутніх учителів початкової школи розробили анкету, яка складалася з 7-ми запитань, спрямованих на з'ясування рівнів знань щодо особливостей розвитку дітей з ООП та організації інклюзивного навчання (додаток В).

На початковому етапі експерименту визначили діагностичний комплекс методик для вивчення мотивів психолого-педагогічної готовності, опираючись на чинники відповідного ставлення до роботи з дітьми з ООП, характерні для діяльності. На основі розподілу груп мотивів був сформований комплекс обраних методик. З арсеналу психодіагностичних

методик обрали ті, які пройшли відповідну перевірку та відповідають контексту нашого дослідження, а саме: «Діагностика структури мотивів трудової діяльності» (автор – Т. Бадоев) (додаток Г), «Мотивація успіху і страх невдачі» (автор – А. Реан) (додаток Д), «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері» Шкала Б «Виявлення установок на «процес діяльності» – «результат діяльності» (автор – О. Потьомкіна) (додаток Е).

Відповідно до методики «Діагностика структури мотивів трудової діяльності» вивчали задоволеність майбутнею працею. За визначеною інструкцією здобувачі ЗВО оцінювали власне ставлення до чинників, які впливають на задоволеність працею.

З методики «Мотивація успіху і страх невдачі» майбутнім учителям початкової школи пропонували опитувальник, який складався з 20 тверджень, та наголошували, що у відповідях важливо враховувати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

Третя методика «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері» передбачала дві різні шкали, у започаткованому експерименті послуговувались шкалою Б. За шкалою «Виявлення установок на «процес діяльності» – «результат діяльності» виявили орієнтацію суб'єкта на процес чи на результат праці в педагогічній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Для перевірки ефективності авторської експериментальної системи відбулося порівняння результатів констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) етапів за чотирма рівнями (високим, функціональним, базовим, низьким) та підраховано узагальнені дані щодо рівнів сформованості готовності до використання ІТ у роботі з учнями з особливими освітніми потребами у здобувачів КГ та ЕГ. Також, для порівняльного аналізу використовувалися параметри генеральних сукупностей – значення середнього показника (СП).

Для характеристики узагальнених рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами на кожному етапі дослідження у контрольній та експериментальній групах використовувався метод застосування середніх арифметичних значень (середніх показників – СП), (рис.4.2.1) [108].

Для обчислення середнього арифметичного за формулою 4.2.1. за основу прийнято цифрове значення кожного рівня: високий (інноваційно-творчий) – 5 балів, функціональний (активно-пошуковий) – 4 бали, базовий (наслідувальний) – 3 бали і низький (пасивний) – 2 бали.

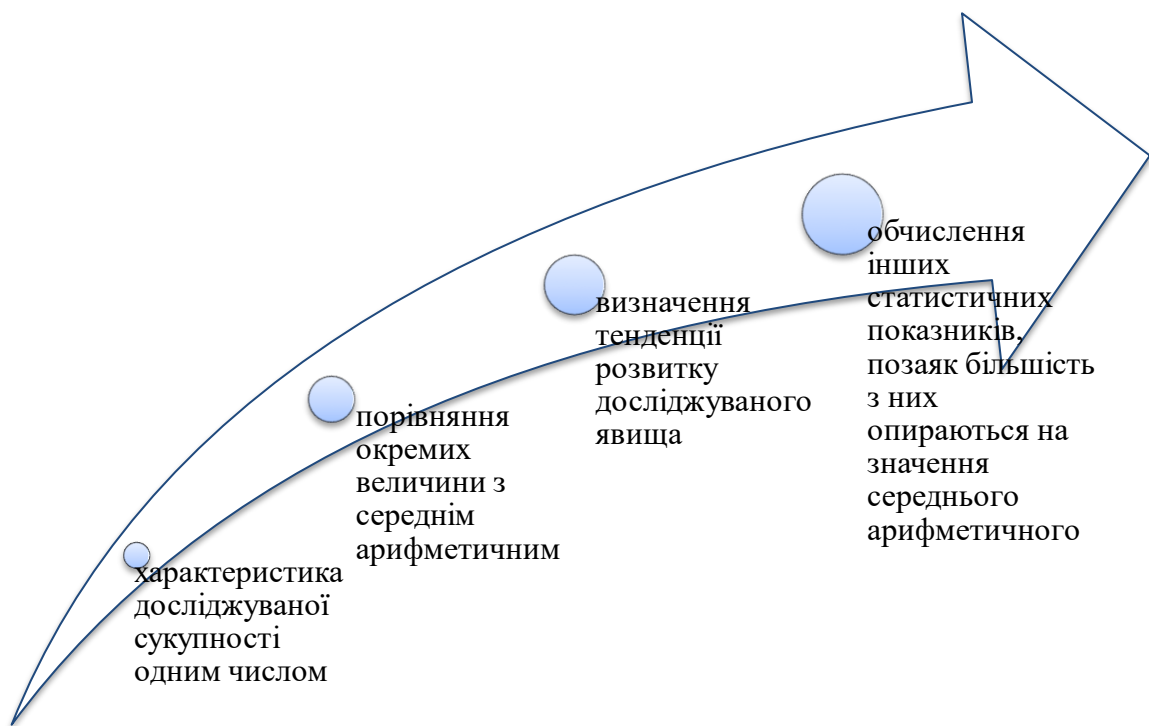


Рис. 4.2.1. Узагальнення середнього арифметичного щодо досліджуваних сукупностей сформованості певного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами

$$СП = \frac{\sum (5n_1 + 4n_2 + 3n_3 + 2n_4)}{N}$$

4.2.1

де: n_1 – кількість здобувачів з високим, n_2 – з функціональним, n_3 – з базовим, n_4 – з низьким рівнями сформованості певного компоненту чи загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами, N – загальна кількість здобувачів у контрольній і експериментальній групі (166 респондентів).

Результати обчислень СП та рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами за кожним компонентом відображені у таблицях 4.2.1-4.2.4. Результати, що свідчать про сформованість мотиваційного компонента готовності на констатувальному етапі (КЕ) та після завершення експериментального навчання (на формувальному етапі (ФЕ) в КГ та ЕГ за рівнями та даними СП, відображено у табл. 4.2.1.

Таблиця 4.2.1

**Результати сформованості мотиваційного критерію готовності
майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у
інклюзивному навчанні учнів з ООП на КЕ та ФЕ**

Група, етапи дослідження	Рівні								СП
	Високий		Функціональний		Базовий		Низький		
	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	
КГ-КЕ	23,81	4,76	45,24	4,76	26,19	4,76	4,76	4,76	3,9
КГ-ФЕ	28,57		50,0		21,43		0		4,1
ЕГ-КЕ	21,95	46,34	48,78	28,68	21,95	9,75	7,32	7,32	3,9
ЕГ-ФЕ	68,29		19,51		12,20		0		4,6
Різниця між КГ і ЕГ на ФЕ	<39,72		>30,49		>9,23		0		<0,5

Динаміку змін (у відсотках) за показниками сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребамивідображено в діаграмі на рис. 4.2.2.

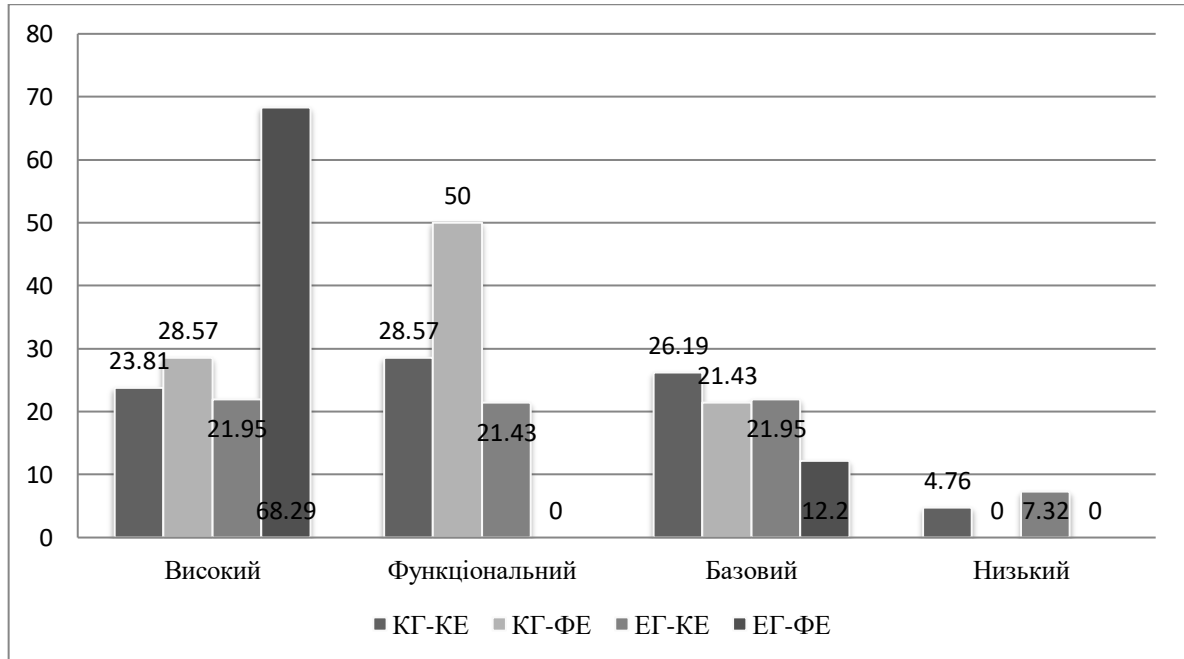


Рис. 4.2.2. Динаміка змін (у відсотках) за показниками сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

Враховуючи те, що в КГ та ЕГ була різна кількість здобувачів, то порівняльний аналіз проводився за середніми показниками (СП) та у відсотках. Відтак СП сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами КГ зріс від 3,9 до 4,1 (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,9 до 4,9 (на 0,7 бала), що на 0,5 бала більше, ніж в КГ.

Порівняльний аналіз результатів на формульовальному етапі в КГ та ЕГ (рис. 4.2.3) уможлиблює висновок, що оптимізація професійної підготовки

майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі сприяє підвищенню рівнів мотиваційної готовності до запровадження інноватизацій у навчанні учнів з особливими потребами.

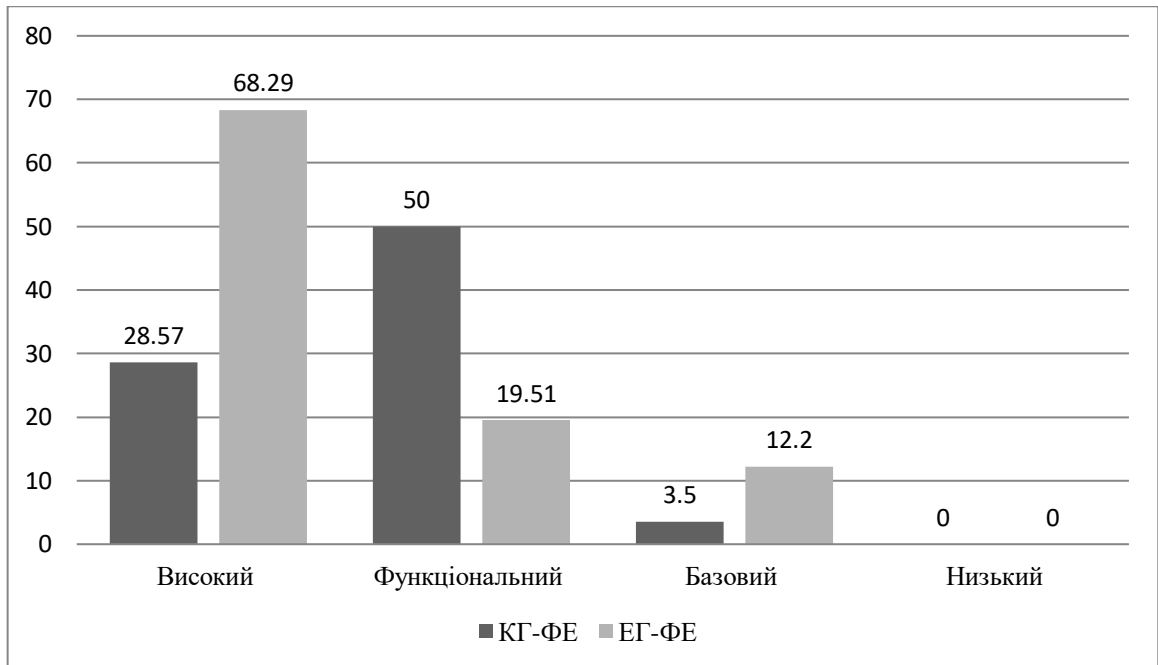


Рис. 4.2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційного критерію в КГ та ЕГ на ФЕ

Результати рівнів сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами на КЕ та ФЕ відображено в табл. 4.2.2.

Динаміку змін (у відсотках) за показниками сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами відображено в діаграмах на рис. 4.2.4.

Відтак порівняльний аналіз динаміки показників рис 4.2.5 свідчить, що СП сформованості цього критерію в КГ зріс від 3,5 до 3,7 (на 0, 2 бала), а в

ЕГ – від 3,5 до 4,5 (на 1 бал), що на 0,8 бала більше, ніж в КГ (див. табл. 4.2.2.)

Таблиця 4.2.2

**Рівні сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх
учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному
навчанні учнів з ООП на КЕ та ФЕ**

Група, етапи дослідження	Рівні								СП
	Високий		Функціональний		Базовий		Низький		
	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	
КГ-КЕ	11,91	4,76	35,71	4,76	40,48	4,76	11,91	4,76	3,5
КГ-ФЕ	16,67		40,48		35,71		7,14		3,7
ЕГ-КЕ	9,76	51,22	41,46	14,63	34,15	21,9	14,63	14,63	3,5
ЕГ-ФЕ	60,98		26,83		12,19	6	0		4,5
Різниця між КГ і ЕГ на ФЕ	<44,31		>13,65		>23,56		>7,14		<0,8

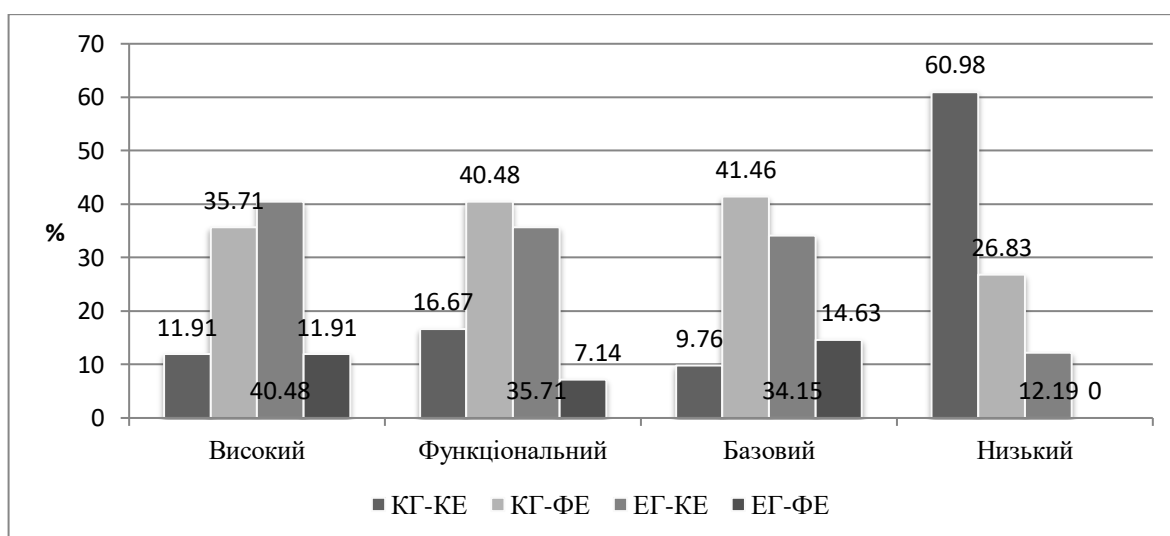


Рис. 4.2.4. Динаміка змін (у відсотках) за показниками сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

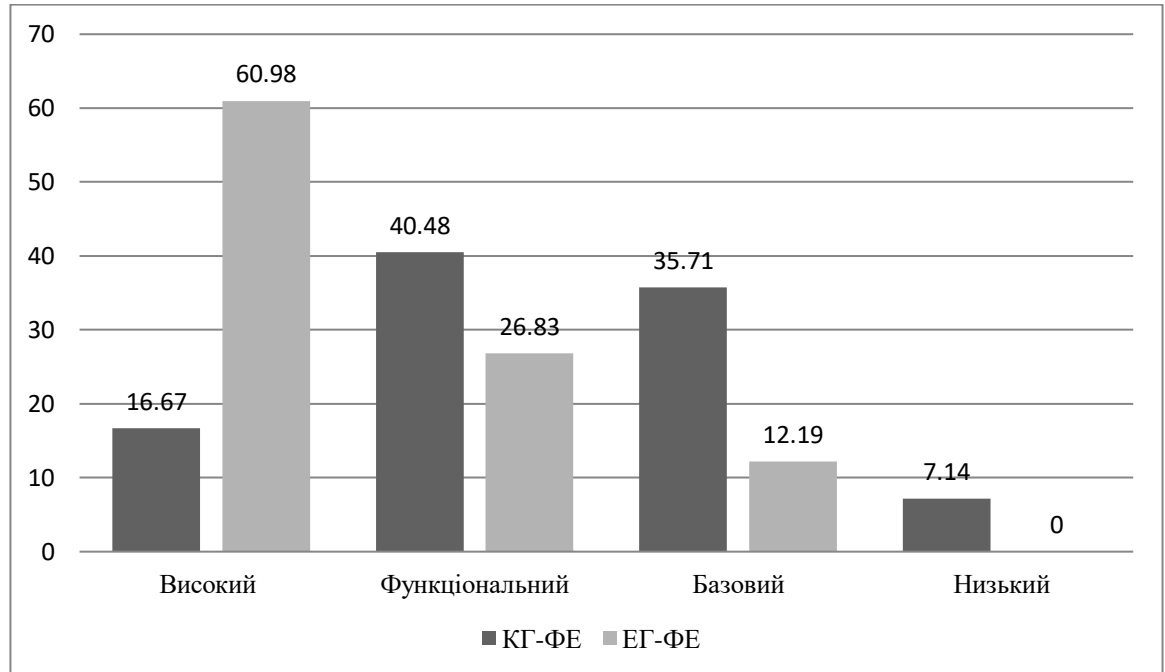


Рис. 4.2.5. Порівняльний аналіз рівнів сформованості когнітивного критерію в КГ та ЕГ на ФЕ

Аналіз табличних даних та діаграм дає змогу узагальнити, що запровадження у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи дисципліни «Інформаційні технології в інклюзивній освіті дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації» сприяє кращому засвоєнню професійно-педагогічних знань здобувачів про особливості застосування сучасних інформаційних та медіаційних технологій в освіті учнів з особливими потребами.

Результати сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами на КЕ та ФЕ відображено в табл. 4.2.3.

Динаміку змін за показниками сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами у відсотках відображено в діаграмі на рис. 4.2.6.

Таблиця 4.2.3

**Результати рівнів сформованості конативного критерію готовності
майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в
інклюзивному навчанні учнів з ООП на КЕ та ФЕ**

Група, етапи дослідження	Рівні								СП
	Високий		Функціональний		Базовий		Низький		
	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%
КГ-КЕ	16,67	4,76	38,1	4,76	38,1	4,76	7,14	4,76	3,6
КГ-ФЕ	21,43		42,86		33,33		2,38		3,8
ЕГ-КЕ	14,63	48,78	43,90	17,07	31,71	21,95	9,76	9,76	3,6
ЕГ-ФЕ	63,41		26,83		9,76		0		4,5
Різниця між КГ і ЕГ на ФЕ	<41,98		>16,03		>23,57		>2,38		<0,7

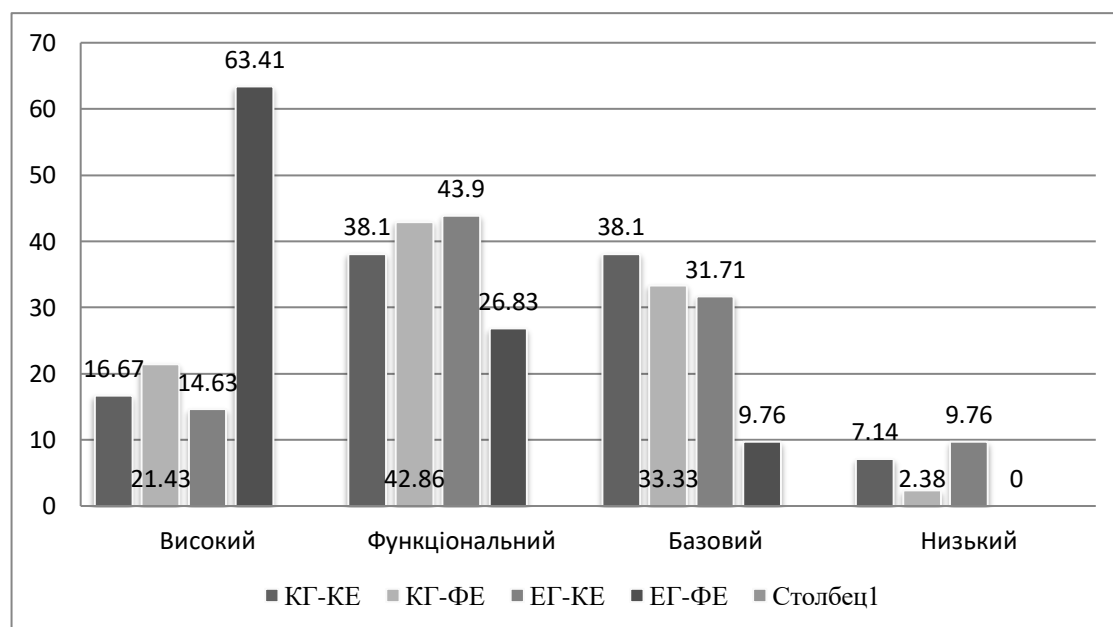


Рис. 4.2.6. Динаміка змін (у відсотках) за показниками сформованості конативного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

Порівняльний аналіз свідчить, що за середнім значенням у здобувачів КГ спостерігалось зростання показника сформованості конативного критерію від 3,6 до 3,8 бала (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,6 до 4,5 бала (на 0,9 бала), що на 0,7 бала більше, ніж у студентів КГ (табл.4.2.3). Тобто майбутні учителі початкової школи в ЕГ досконаліше володіють вміннями організувати освітній процес для учнів з особливими освітніми потребами з використанням ІТ.

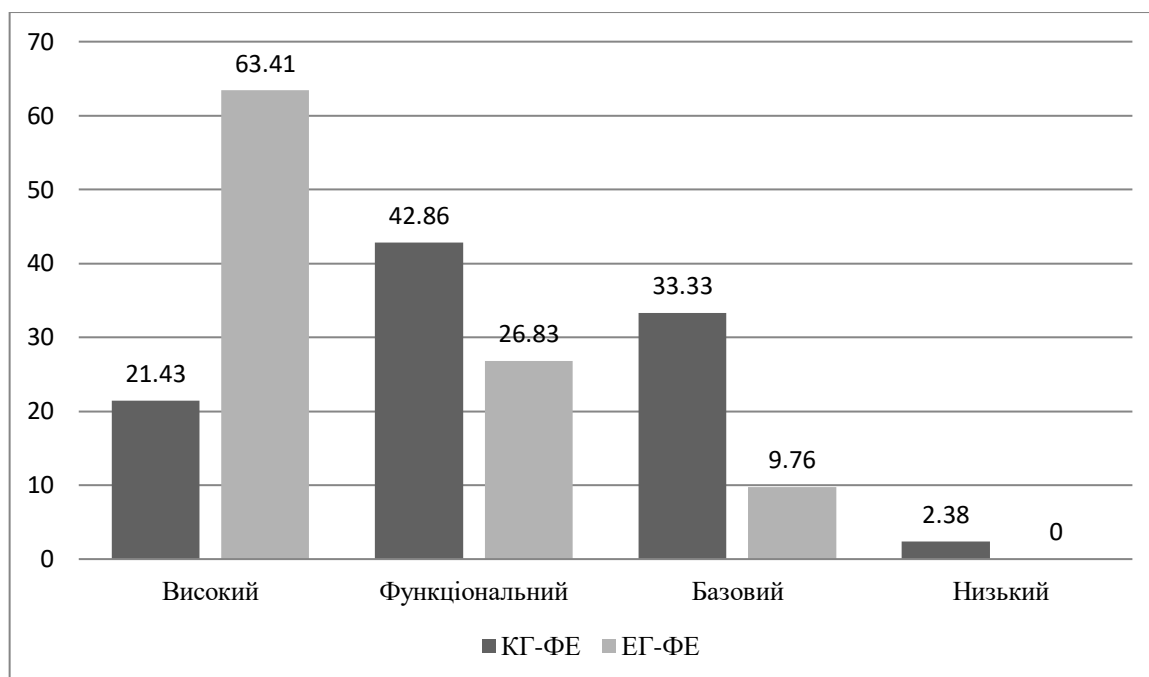


Рис. 4.2.7. Порівняльний аналіз рівнів сформованості конативного критерію в КГ та ЕГ на ФЕ

Порівняльний аналіз результатів на формувальному етапі в КГ та ЕГ (табл.4.2.3) уможливорює висновок, що оптимізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі сприяє підвищенню рівнів конативного критерію, що впливає на ефективність запровадження інновацій у навчанні учнів з особливими потребами.

Результати сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами на констатувальному та

формульованому етапах відображено в табл. 4.2.4.

Таблиця 4.2.4

**Результати рівнів сформованості рефлексивного критерію
готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в
інклюзивному навчанні учнів з ООП на КЕ та ФЕ**

Група, етапи дослідження	Рівні								СП
	Високий		Функціональний		Базовий		Низький		
	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	
КГ-КЕ	19,05	7,14	42,86	4,76	33,33	7,14	4,76	4,76	3,8
КГ-ФЕ	26,19		47,62		26,19		0		4,0
ЕГ-КЕ	19,51	51,22	46,34	29,27	26,83	14,63	7,32	7,32	3,8
ЕГ-ФЕ	70,73		17,07		12,20		0		4,6
Різниця між КГ і ЕГ на ФЕ	<44,54		>33,55		>13,99		0		<0,6

Динаміку змін за показниками сформованості рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями у відсотках відображено в діаграмі на рис. 4.2.8.

Аналіз динаміки змін у сформованості рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами свідчить, що за середнім значенням в КГ відбулося зростання від 3,8 до 4,0 бала (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,8 до 4,6 бала (на 0,8 бала), що на 0,6 бала більше, ніж у здобувачів КГ.

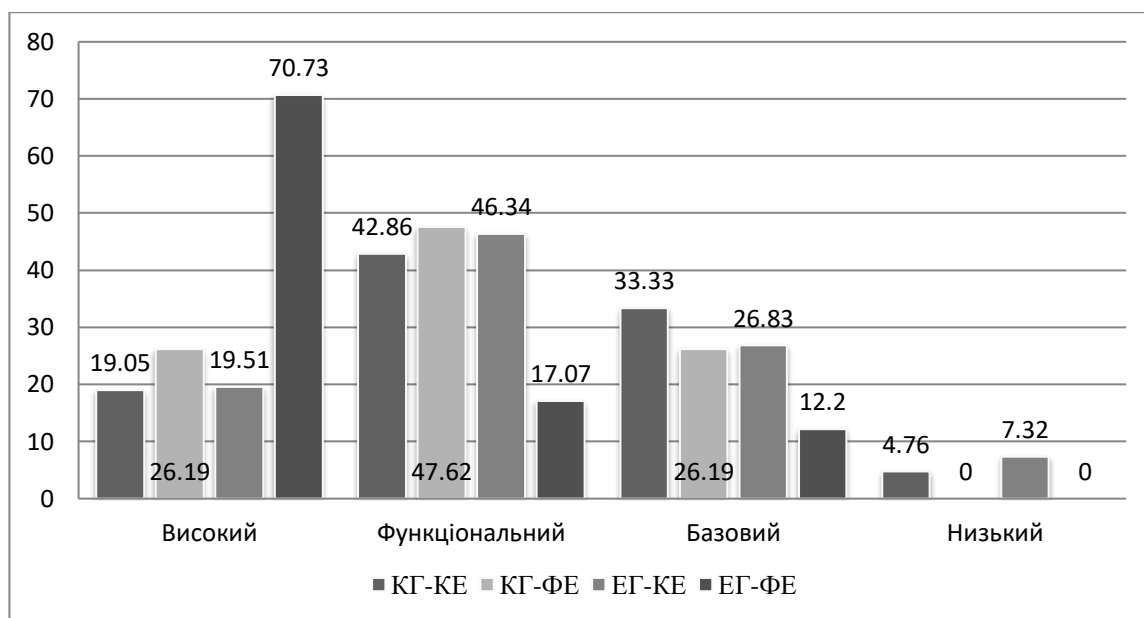


Рис. 4.2.8. Динаміка змін (у відсотках) за показниками сформованості рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

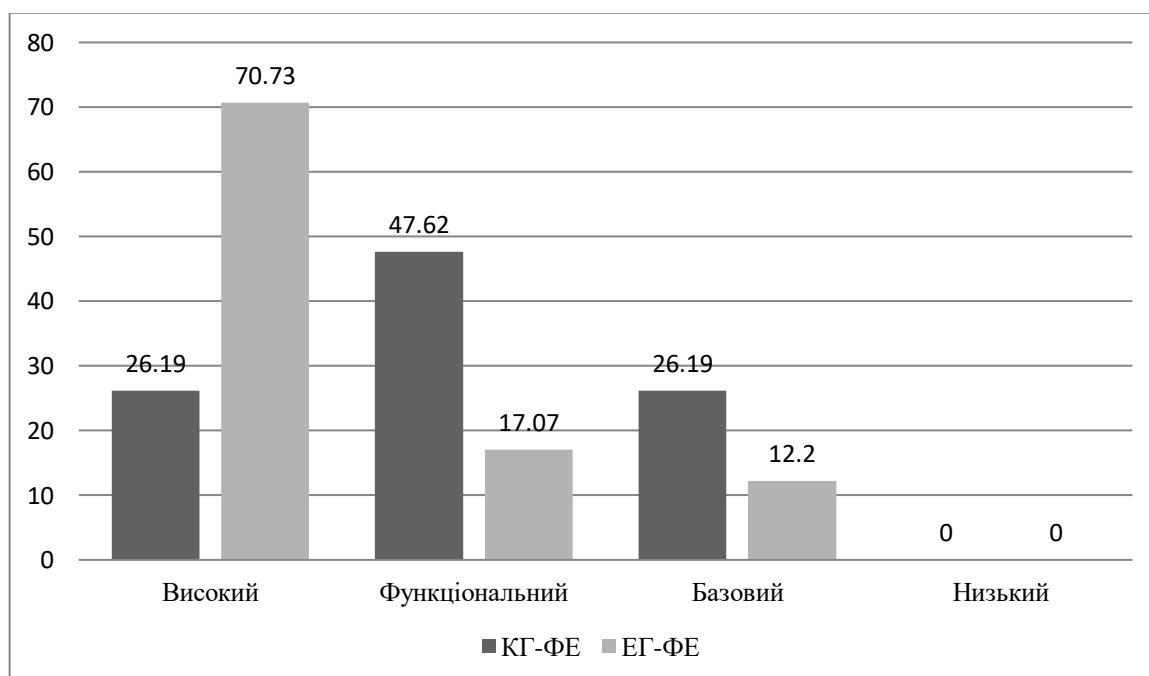


Рис. 4.2.9. Порівняльний аналіз рівнів сформованості рефлексивного критерію в КГ та ЕГ на ФЕ

Означені результати вказують на те, що здобувачі ЕГ частіше виявляли

активність у самовдосконаленні та саморозвитку, рефлексували власну діяльність у підготовці до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Кількісні показники таблиці 4.2.5 відображають результативність формувального етапу експериментального дослідження й ефективність авторської системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Таблиця 4.2.5

Узагальнені результати готовності майбутніх учителів ПШ до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП на КЕ та ФЕ

Група, етапи дослідження	Рівні								СП
	Високий		Функціональний		Базовий		Низький		
	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	
КГ-КЕ	16,67	7,14	40,48	2,38	35,71	4,76	7,14	4,76	3,7
КГ-ФЕ	23,81		42,86		30,95		2,38		3,9
ЕГ-КЕ	17,07	48,78	43,90	21,95	29,27	17,07	9,76	9,76	3,7
ЕГ-ФЕ	65,85		21,95		12,20		0		4,5
Різниця між КГ і ЕГ на ФЕ	<42,04		>20,91		>18,75		>2,38		<0,6

На основі аналізу табл. 4.2.5 встановлено, що за значеннями СП у здобувачів КГ спостерігалось зростання означеного показника від 3,7 до 3,9 бала (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,7 до 4,5 (на 0,8 бала), що на 0,6 бала більше, аніж у здобувачів КГ.

Динаміку змін за узагальненими результатами і показниками готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в

інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами у відсотках відображено в діаграмах на рис. 4.2.10.

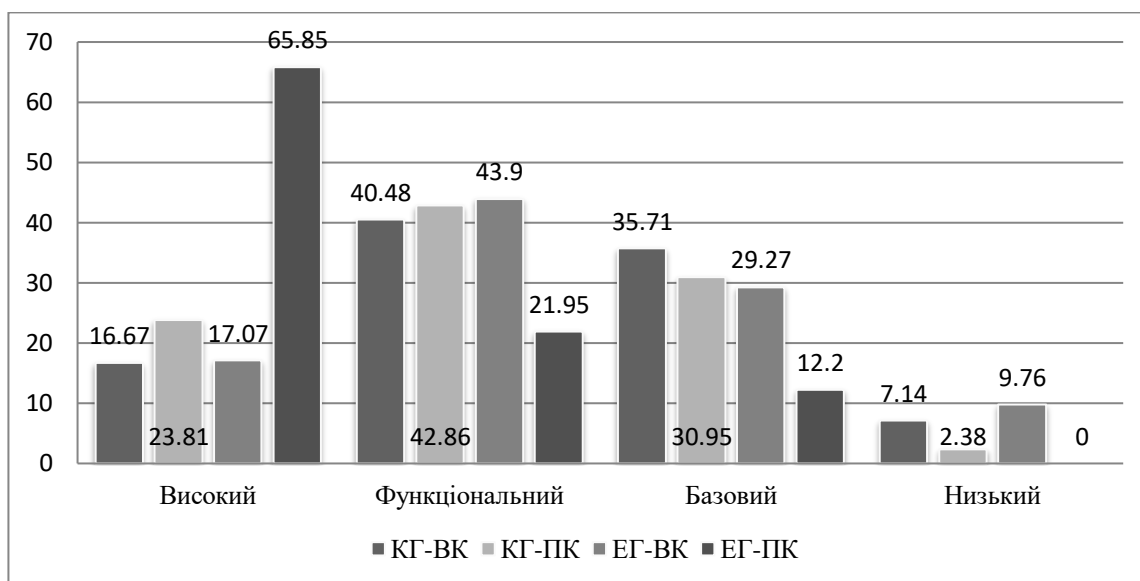


Рис. 4.2.10. Динаміка змін (у відсотках) за узагальненими показниками готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП

Отож у майбутніх учителів ЕГ дещо краще відбулося зростання сформованості усіх рівнів досліджуваних критеріїв готовності до означеної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами, аніж у здобувачів КГ. Порівняльний аналіз узагальнених результатів дослідження в контрольній та експериментальній групах на формульованому етапі дослідження представлено на рис. 4.2.11.

Аналіз результатів у таблицях і діаграмах засвідчує, що комплексна реалізація авторської системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами в ІКОС ЗВО сприяє оптимізації формуванню готовності здобувачів до здійснення анонсованої діяльності в ЕГ.

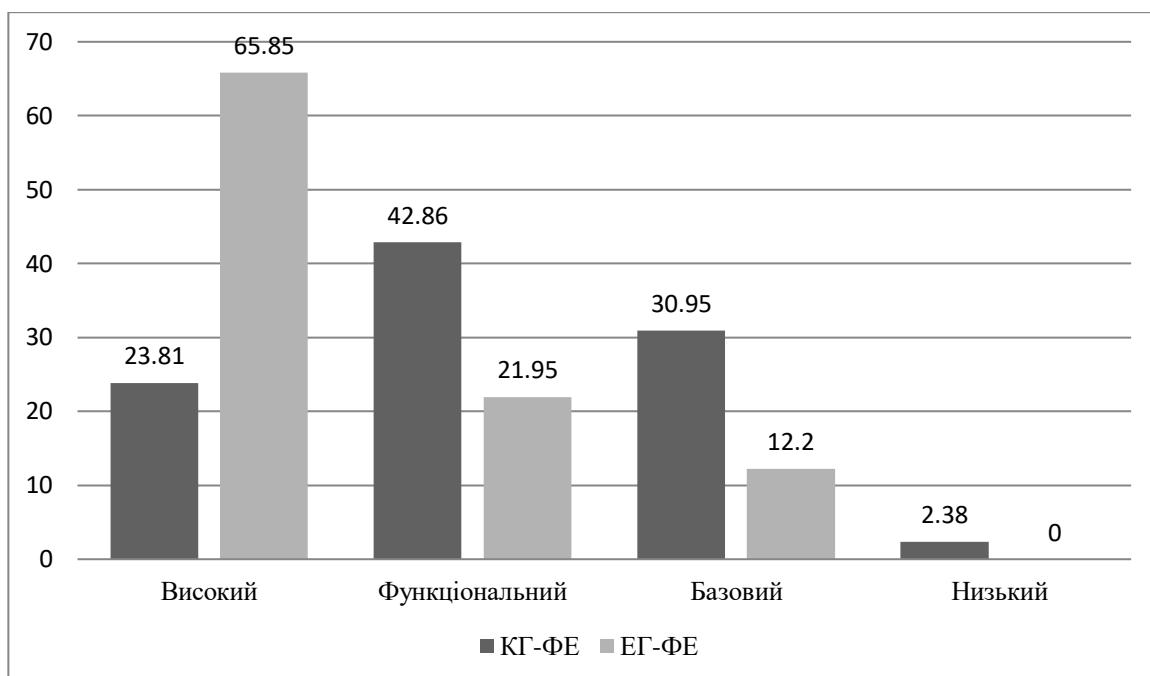


Рис. 4.2.11. Порівняльний аналіз узагальнених результатів дослідження в КГ та ЕГ на ФЕ

Аналіз табл. 4.2.6 дає змогу узагальнити, що, незалежно від кількості здобувачів, які завершили навчання на четвертому курсі в умовах традиційної професійної підготовки і брали участь на констатувальному етапі (КЕ) дослідження та на формувальному етапі (ФЕ) в контрольних групах, результати у відсотках стосовно сформованості кожного рівня мають дуже близькі значення:

- високий – 22,75 % та 23,81%;
- функціональний – 44,97 % та 42,86 %;
- базовий – 29,63 % та 30,95 %;
- низький – 2,65 % та 2,38 %.

Порівняльний аналіз табличних даних і діаграм уможлиблює висновок про те, що в КГ залишилися здобувачі з низьким рівнем сформованості всіх досліджуваних критеріїв готовності до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами, а в ЕГ таких респондентів не виявлено.

Таблиця 4.2.6

Порівняння результатів констатувального етапу (КЕ) та формувального етапу (ФЕ) в контрольній групі стосовно рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

Критерії готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ООП	Рівні у %								СП
	Високий		Функціональний		Базовий		Низький		
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	
Мотиваційний	29,10	28,57	49,21	50,0	21,69	21,43	0	0	4,1
Когнітивний	16,40	16,67	40,74	40,48	36,51	35,71	6,35	7,14	3,7
Конативний	20,64	21,43	41,80	42,86	34,39	33,33	3,17	2,38	3,8
Рефлексивний	25,93	26,19	47,09	47,62	25,40	26,19	1,58	0	4,0
Узагальнені результати (УР)	22,75	23,81	44,97	42,86	29,63	30,95	2,65	2,38	3,9

Вищезначене актуалізує доцільність використання апробованої та експериментально перевіреної системи готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами, оскільки в ЕГ отримано значущі позитивні результати.

Значення середнього показника на констатувальному етапі та на формувальному етапі дослідження в КГ має однакові величини за кожним критерієм і загалом відповідно: мотиваційний – 4,1; когнітивний – 3,7; конативний – 3,8; рефлексивний – 4,0; УР – 3,9. Отримані дані свідчать, що традиційне навчання майбутніх учителів початкової школи не передбачає цілеспрямованої підготовки до використання ІТ в навчанні учнів з

особливими освітніми потребами.

З метою перевірки достовірності отриманих результатів та обробки результатів педагогічного експерименту з формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами використовувалися методи математичної статистики: порівняння параметрів генеральних сукупностей (СП) та визначення критерія Фішера (F-критерій), для якого необхідне обчислення дисперсій.

Для встановлення величини дисперсій використовувалася формула 4.2.2.

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - \bar{x})^2}{N} \quad 4.2.2,$$

де: f – кількість респондентів, яким властивий певний рівень готовності до використання ІТ у роботі з учнями з особливими освітніми потребами;

$(x_i - \bar{x})$ – різниця між величинами кожного рівня у цифрових значеннях (5, 4, 3, 2) і показником середнього арифметичного (СП) готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами;

N – кількість респондентів у тих категоріях груп (контрольних або експериментальних), у яких обчислювалася дисперсія.

Результати обчислення дисперсій на етапах вхідного та підсумкового контролю в КГ та ЕГ для кожного компоненту та загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами відображені в табл. 4.2.7.

Визначення F-критерію проводилося за допомогою формули 4.3 [108, с. 277]:

Таблиця 4.2.7

Результати обчислення дисперсій

Критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП	Значення дисперсії: $\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - \bar{x})^2}{N}$ для КГ та ЕГ на констатувальному та формувальному етапах			
	КГ-КЕ	КГ-ФЕ	ЕГ-КЕ	ЕГ-ЦЕ
Мотиваційний	0,6763	0,4949	0,7103	0,4902
Когнітивний	0,7256	0,6984	0,7365	0,4938
Конативний	0,7058	0,6151	0,7198	0,4438
Рефлексивний	0,6576	0,5238	0,7079	0,4866
Готовність загалом	0,6984	0,6287	0,7531	0,4926

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \quad 4.2.3$$

де σ_1^2 – більша дисперсія; σ_2^2 – менша дисперсія.

Результати обчислення F-критерію відображено у таблиці 4.2.8.

Таблиця 4.2.8

Результати обчислення F-критерію

Критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з ООП	Показник F-критерію для порівняння з $F_{krit}(1,8 - 1,4)$	
	F_{emp} -КГ	F_{emp} -ЕГ
Мотиваційний	1,37	1,45
Когнітивний	1,04	1,49
Конативний	1,15	1,62
Рефлексивний	1,26	1,45
Узагальнені показники	1,11	1,53

Показник F_{krit} для нашого дослідження визначався за кількістю респондентів, шляхом віднімання одиниці від кількості респондентів у

контрольних і експериментальних групах. У контрольних групах кількість респондентів ступенів свободи (кількість здобувачів у групі мінус 1) становить $42 - 1 = 41$, а в ЕГ має значення $41 - 1 = 40$. За стандартизованою таблицею F-критерій (F_{krit}) для результатів нашого дослідження, коли кількість респондентів свободи знаменника перебуває в межах від 40 до 60 і чисельника – від 24 до безкінечності (що відповідає цифровим показникам у нашому дослідженні), має значення від 1,8 до 1,4. Відтак результати, отримані в ЕГ, перебувають у межах вірогідності, а позитивні зміни у сформованості кожного компонента і загалом готовність майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами пояснюємо впливом на здобувачів умовами традиційного освітнього процесу.

Аналіз табл. 4.2.8 свідчить, що за допомогою обчислення F-критерію доведено достовірність отриманих результатів, позаяк значення F_{emp} для КГ (1,04 – 1,37) виходить за межі 1,8 – 1,4, а F_{emp} для ЕГ (1,45 – 1,62) перебуває у межах вірогідності згідно з таблицею показників теоретичного F-критерію (F_{krit}) [108, с.278].

Отож результативність ініційованого нами експериментального дослідження підтверджується достовірними показниками, які перевірено за допомогою методів математичної статистики. Подальші наукові пошуки вбачаємо у продовженні вдосконалення методики підготовки майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи.

4.3. Прогностичне обґрунтування розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

Апробація розробленої системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з

особливими освітніми потребами під час проведення формувального етапу експериментального дослідження підтвердила її ефективність. Відтак видається доцільним визначити перспективні напрямки забезпечення підготовки здобувачів до активного використання ІТ у майбутній професійній діяльності. Адже лише за умови наукової прогностики, перспективного проєктування на реальну практику освітнього процесу будь-яке теоретичне дослідження набуває справжньої вартісності [360, с.35].

Оцінюючи перспективи роботи з проблеми дисертаційного дослідження, можна стверджувати, що створення навчально-методичних комплексів з різних дисциплін враховує можливості інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО, розробка та використання ЕОР стають практико зорієнтованими та реалізуються в умовах інклюзивного простору закладу освіти закладу освіти.

Наукове прогнозування послуговується постулатами кібернетики, згідно з якими кожна система одночасно і функціонує, і розвивається. Отож, проблема наукового прогнозування розвитку системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами звернена до означених двох аспектів. Водночас спрямованість такого прогнозу визначається своєрідністю сфери його застосування. Щодо інклюзивної освіти ми пропонуємо послуговуватись такими термінами, як освітня прогностика та педагогічна футурологія.

Означені напрямки покликані розробляти теоретико-методологічні основи педагогічних інновацій, пропонувати шляхи впровадження нововведень і новацій, координувати зусилля розробників інновацій та замовників. Замовники стають рушійною силою розвитку інклюзивної освіти, долучаються до всіх стадій розробки і впровадження нового або інноваційного продукту, призначеного для масового споживача. Навіть розроблені відповідно до потреб розвитку суспільства нові освітні інновації не можуть бути достатньо вивченими до ступеня вичерпаності. Відтак

розроблена система не претендує на доведення абсолютної завершеності дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителя до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Однак слід зосередити увагу на тому, що педагогічною наукою завжди вирішуються різноманітні завдання, які з певною часткою умовності можна віднести до фундаментальних, а також – тимчасово актуальних. Отож, до фундаментальних завдань прогнозування розвитку розробленої системи відносимо дослідження особливостей функціонування закономірностей, принципів, дидактичних постулатів формування досліджуваного феномену. Завдання, з певною часткою умовності, віднесено до тимчасово актуальних, вирішуються в контексті необхідності в розробці надпотрібних аспектів педагогічної проблематики. У межах нашої наукової розвідки до низки таких завдань відносимо створення бібліотек електронних ресурсів освітнього призначення, розробку освітніх програм третього покоління та стандартів педагогічного професіоналізму вчителів початкової школи, виявлення типових стресів учителів і визначення шляхів їх подолання або мінімізації, створення дидактичних основ інформаційної освіти школярів з особливими освітніми потребами тощо.

Вважаємо за доцільне зауважити, що педагогічна прогностика синтезує науково-теоретичні знання про освітню діяльність не лише на рівні статички, а й на рівні динаміки, виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку [361]. Однак педагогічне прогнозування отримало популярність нещодавно. Водночас прогностична функція є однією з основних в науці. Прогнозом в науці називають «науково обґрунтоване судження про можливі стани об'єкта в майбутньому і (або) про альтернативні шляхи і терміни їх досягнення» [282, с.376]. Педагогічне прогнозування найчастіше розглядається як вид науково-дослідницької діяльності, заснований на методах екстраполяції, моделювання, експертних оцінок, які спрямовано на вирішення завдань і

проблем з передбачення розвитку освітніх систем, педагогічних теорій, а також інших педагогічних явищ та процесів.

Перспективним у сучасних умовах теоретичним напрямком стає концептуальна педагогічна прогностика – «наука про закономірності виникнення, становлення й розвитку педагогічних теорій, а також принципів, методів і умов, що сприяють ефективності педагогічного прогнозування у розвитку відповідних педагогічних теорій» [137, с.158]. Основні завдання концептуальної педагогічної прогностики – встановити істотні, базові закони, принципи та умови розвитку педагогічних концепцій, спираючись на які можна активізувати й інтенсифікувати процес розробки нових педагогічних теорій. Відзначимо, що ефективними умовами функціонування розробленої системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами є виокремлені загальнопедагогічні та спеціальні закономірності й принципи, перелік яких наведено у розділі 3.

У прогнозуванні динамічного розвитку освітніх систем відзначають тенденції скорочення термінів ймовірних прогнозів, а також зростання кількості ймовірних сценаріїв. За часом прогнозу в педагогічній науці виокремлюють короткострокові прогнози (на 1-2 роки), середньострокові (на 5-10 років), довгострокові (на 15-20 років). Загальна типова методика прогнозування розвитку системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами містить певні підходи до організації діяльності в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО (рис.4.3.1).

Окреслені підходи покладено в основу нашого дослідження й логічно розгорталися впродовж усього періоду педагогічного експерименту. Для створення прогнозу розвитку розробленої системи в освітньому процесі ЗВО було використано метод експертних оцінок. Експертами стали викладачі

вітчизняних педагогічних ЗВО. Здійснений ґрунтовний аналіз відповідей та умовиводів експертів уможливив низку висновків.

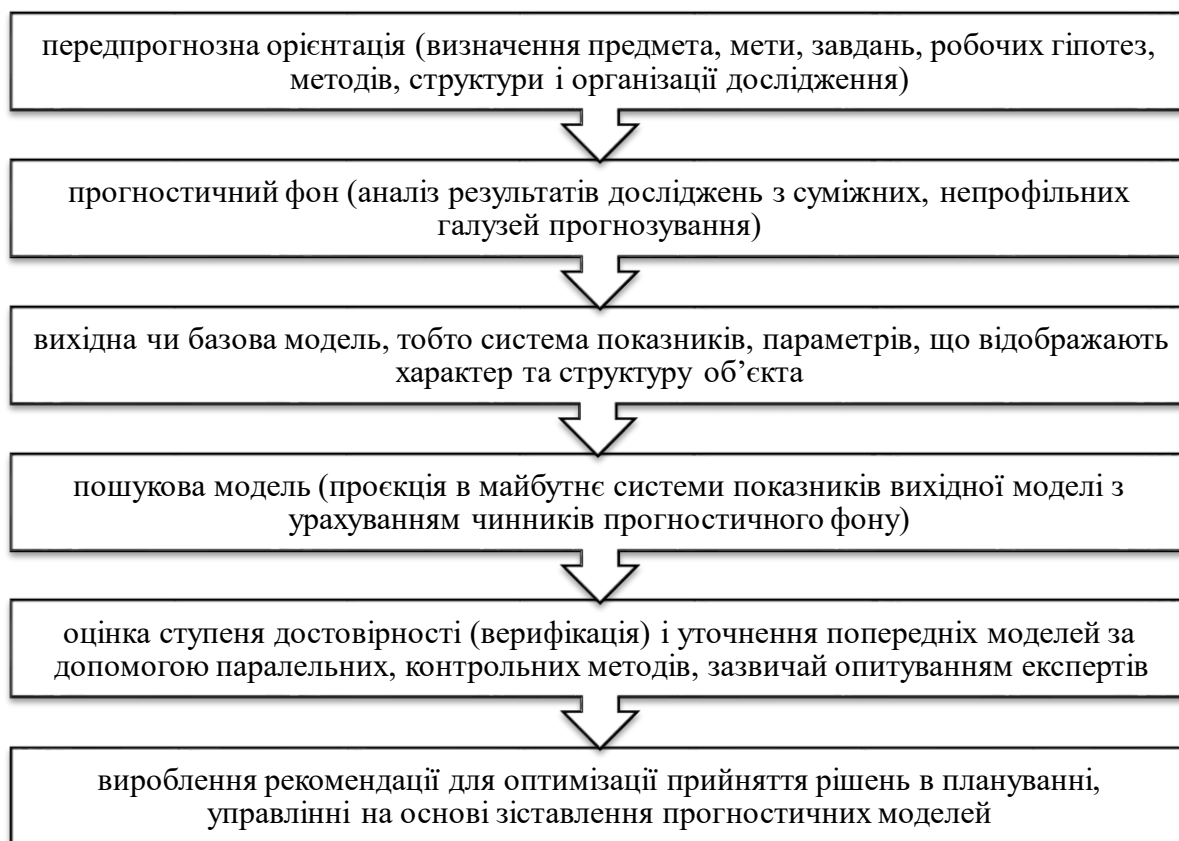


Рис. 4.3.1. Типова методика прогнозування розвитку системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами

Розроблена модель формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами є структурною складовою підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» в ЗВО України, відтак її стан, характер видозміни структурних складових та ефективність функціонування суттєво детермінує низка чинників, які безпосередньо не є елементами цієї системи, однак функціонально пов'язані з нею і відображаються в тенденціях її розвитку (рис. 4.3.2) [303].

Ключові засади педагогічної прогностики, перспективи реалізації розробленої системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами тлумачитимемо в двох напрямках: функціональному та розвивальному.



Рис. 4.3.2. Чинники, зумовлені особливостями вищої освіти України, які детермінують формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами

Функціональний напрямок передбачає цілеспрямоване використання усіх структурних складових розробленої системи, яка є цілісним фрагментом знань про досліджуваний феномен. Адже аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дав змогу встановити, що поетапне впровадження усіх концептуальних положень в освітній процес ЗВО позитивно впливає на динаміку формування готовності здобувачів до використання засобів ІТ в інклюзивному освітньому середовищі закладу середньої освіти. Водночас підкреслимо, що важливою умовою результативного використання зорганізованої моделі є забезпечення комплексності впровадження запропонованих педагогічних умов.

Імплементация означених чинників спрямовується на формування усіх компонентів анонсованої готовності та функціональний аспект розвитку згаданої моделі (рис.4.3.3).

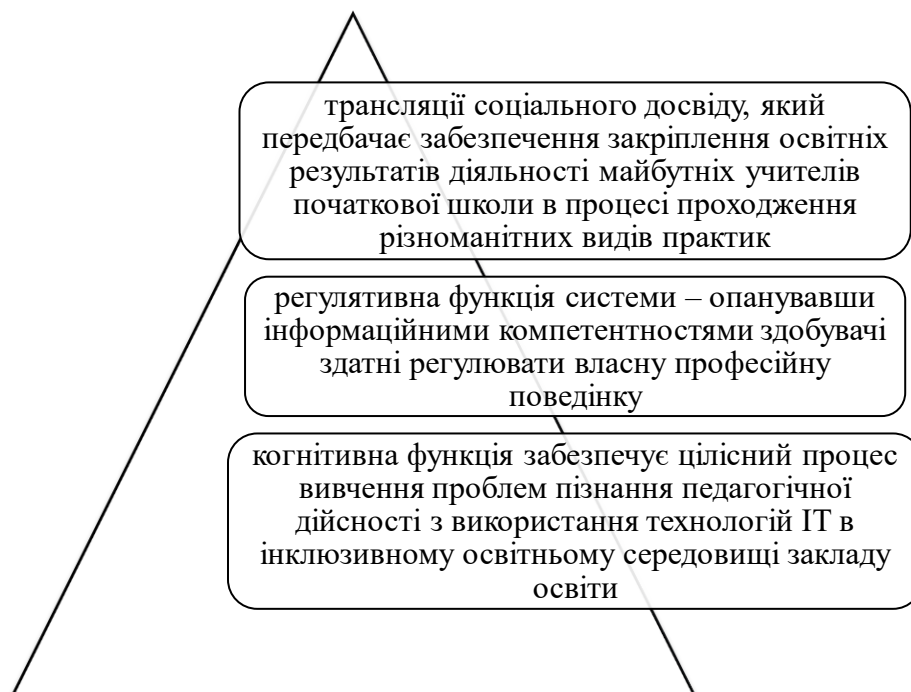


Рис. 4.3.3. Функціональний аспект розвитку процесу формування готовності здобувачів до використання засобів ІТ в інклюзивному освітньому середовищі закладу середньої освіти

Розвивальний напрямок відображено у дотриманні чіткої поетапності підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами з плануванням та реалізацією індивідуальної освітньої траєкторії. Водночас розвивальний поступ інформаційних знань, що вміщено в низці навчальних планів та відображено в освітніх компонентах, передбачає необхідність дотримання вимог систематичного оновлення навчально-методичного забезпечення курсів. Значний інформаційний масив знань про особливості використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами відображено в авторському курсі «ІТ в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації». Вивчення пропонованої вибіркової дисципліни в комплексі освітніх компонентів індивідуальної освітньої траєкторії здобувача уможливорює систематизацію знань майбутнього вчителя з форм та методів інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії, реалізованих з допомогою ІКТ, між учнями, навчальними та інтерактивними інформаційними ресурсами освітнього призначення; пізнання дидактичних можливостей інформаційних і комунікаційних технологій та педагогічної доцільності використання засобів ІКТ; розуміння причин можливих негативних наслідків педагогічного і медичного характеру використання засобів ІКТ; вироблення форм і методів роботи з учнями з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації з використанням ІТ для підготовки молодших школярів з саме цієї категорії до роботи з програмним забезпеченням ПК (основи комп'ютерної грамотності); формування вмінь створювати та використовувати ЕОР в професійній діяльності.

Подальші перспективи вдосконалення системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами пов'язані з тенденцією інформатизації та забезпечення доступності освітніх середовищ [310]. Актуальність посиленої уваги до означеного аспекту підготовки майбутніх

педагогів відображено у низці обставин, серед яких визначальним є те, що підготовка відбувається в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО та з урахуванням необхідності учням з ООП мати рівний доступ в отриманні освіти. Все це детермінує потребу в упровадженні таких форм навчання, які можуть гарантувати оптимальні умови навчання дітям з особливими освітніми потребами. Водночас інклюзивна освіта передбачає створення гнучкого адаптивного освітнього середовища, яке може відповідати освітнім потребам усіх учнів, таким має стати саме інклюзивне комп'ютерно зорієнтоване середовище. По-третє, однією з найважливіших тенденцій інформатизації освіти є пошук методів, форм та засобів навчання, які забезпечують сприятливі умови становлення і реалізації потенціалу особистості.

Висновки до четвертого розділу

У розділі конкретизовано концептуальні засади та змодельовано систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами; здійснено дослідно-експериментальну перевірку ефективності моделі системи формування готовності майбутніх учителів до означеної діяльності та викладено прогностичне обґрунтування її розвитку.

Дослідження охоплює комплекс ключових – концептуальних – положень, який як складна, цілеспрямована, динамічна сукупність теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про теорію та практику концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ у навчанні учнів з особливими освітніми потребами відбиває мету, методи, засоби, наукові підходи, принципи (загальнопедагогічні й специфічні), закономірності розробленої експериментальної системи підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Початкова освіта» до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми

потребами і ґрунтується на теоретичному, методологічному й практичному концептах.

Методологічний підхід передбачає обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами й базується на впровадженні загальнонаукових (принцип гуманізації, ціннісного ставлення до особистості кожної дитини в освітньому, інформаційному і соціальному просторі, наукового забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів до означеної діяльності в інклюзивному комп'ютерно зорієнтованому освітньому середовищі закладу, системності, цілісності, мультидисциплінарності) і специфічних (принцип прийняття соціальної моделі інвалідності в якості пріоритетної, превентивної адаптації майбутніх педагогів до нових умов професійно-педагогічної діяльності, соціальної підтримки і взаємодії, діагностики професійно-педагогічних труднощів та їх профілактики, формування командного стилю професійно-педагогічного мислення і розв'язання завдань) принципів організації освітньої діяльності здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Початкова освіта» у процесі вивчення обраних для експериментального дослідження дисциплін професійного та вибіркового циклів і авторського курсу як вибіркового.

Теоретичний підхід відображає актуальність підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням основних концептуальних підходів до вивчення феномену готовності педагогів до діяльності в умовах інклюзивної освіти; понятійно-термінологічне поле дослідження; міжнародний та український ступені освіти.

Практичний підхід транслює можливості впровадження системи підготовки майбутніх учителів до використання ІТ у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями в освітній процес закладів вищої освіти, апробації та впровадження інноваційних методів, форм, засобів активізації такої підготовки та подальшого використання створених здобувачами ЕОР у

майбутній професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи, визначення ефективності означеного процесу на різних етапах його здійснення. У практичному контексті застосування окресленого підходу відбувалося шляхом упровадження педагогічних умов (забезпечення мотивації здобувачів до систематичного опанування знаннями, вміннями, навичками використання ІТ у навчанні учнів з ООП; виокремлення інформаційних масивів у дисциплінах гуманітарної, соціально-економічної, професійної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, необхідних для формування готовності до використання ІТ у професійній діяльності; створення міждисциплінарно-інтегративного інформаційно-комунікаційному середовищі ЗВО для цілеспрямованого збагачення вмінь, навичок, досвіду використання ІТ у професійній діяльності та з учнями з особливими освітніми потребами; організація самостійної роботи майбутніх учителів у напрямку опанування інноваційними ІТ) та розробки авторського міждисциплінарного курсу «ІТ в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації».

Базуючись на *методологічній, теоретичній та практичній* царинах осмислення концептуальних засад формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами, вважаємо, що підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Початкова освіта» до запровадження основ медіапедагогіки в роботу інклюзивного освітнього середовища початкової школи є компонентом цілісної системи вищої освіти в Україні.

Підсумовуючи, зазначимо, що авторська експериментальна система є відкритою, структурованою, інтегративною цілісністю фундаментальних знань про процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з ООП, застосування відображено в трьох площинах (змістовна,

функціональна, практична) й забезпечується низкою форм, методів та засобів, обраних для реалізації завдань дослідження.

З метою аналізу результатів експериментального дослідження здійснювалося порівняння результатів констатувального та формувального його етапів за чотирма рівнями сформованості (низький, базовий, функціональний, високий) кожного критерію (мотиваційний, когнітивний, конативний, рефлексивний) та загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами у респондентів КГ та ЕГ.

Порівняльний аналіз результатів експерименту засвідчив ефективність авторської системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами в ЗВО, про що свідчить різниця на користь респондентів експериментальної групи: збільшення високого рівня на 42,04% (КГ – 23,81%; ЕГ – 65,85%), зменшення функціонального на 20,91% (КГ – 42,86%; ЕГ – 21,95%), базового на 18,75% (КГ – 30,95%; ЕГ – 12,20%), низького на 2,38% (КГ – 2,38%; ЕГ – 0,0%).

З метою перевірки достовірності отриманих результатів та обробки результатів педагогічного експерименту з формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами використовувалися методи математичної статистики: порівняння параметрів генеральних сукупностей (СП) та визначення критерія Фішера (F-критерій), для якого необхідне обчислення дисперсій.

Узагальнені результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що за значеннями СП у здобувачів КГ спостерігалось зростання означеного показника від 3,7 до 3,9 бала (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,7 до 4,5 (на 0,8 бала), що на 0,6 бала більше, аніж у здобувачів КГ.

Аналіз отриманих даних свідчить, що за допомогою обчислення F-критерію доведено достовірність отриманих результатів, позаяк значення

F_{emp} для КГ (1,04 – 1,37) виходить за межі 1,8 – 1,4, а F_{emp} для ЕГ (1,45 – 1,62) перебуває у межах вірогідності згідно з таблицею показників теоретичного F-критерію (F_{krit}). Отож, результативність ініційованого експериментального дослідження підтверджується достовірними показниками, які перевірено за допомогою методів математичної статистики.

Перспективи реалізації розробленої системи формування готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами розглядалися у двох напрямках: функціональному та розвивальному.

Водночас зауважимо, що важливою умовою результативного використання розробленої системи є забезпечення комплексності упровадження запропонованих педагогічних умов. Імплементації згаданих чинників спрямовується на формування усіх компонентів анонсованої готовності.

Значний інформаційний масив знань про особливості використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами відображено в авторському курсі «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації».

Зміст четвертого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018. № 13. С. 97–108.

2. Чупахіна С. В. Застосування інформаційних технологій у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями: зарубіжний досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. № 1(95), 2020. С. 39–49.

3. Чупахіна С. Особливості використання інформаційних технологій в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки* : міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал / за ред. М. А. Голденблат. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа», 2019. № 5. С. 79–84. URL : https://ukrlogos.in.ua/scientific_journal_ua.php (дата звернення: 10.12.2019р.).

4. Чупахіна С. В. Технологія формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів як орієнтир на інклюзивне навчання молодших школярів з ООП. *Norwegian Journal of development of the International Science* (University of Oslo, Norway). VOL. 3. № 40/2020. P. 48–55.

5. Чупахіна С. В. Формування інформаційно-технологічної компетентності майбутніх вчителів-логопедів. *Virtus : Scientific Journal*. Editor-in-Chief M. A. Zhurba–February. № 21. 2018. С. 168–174.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами уможливило такі висновки та узагальнення.

1. Здійснено системний аналіз концептуальних підходів у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти. На основі аналізу встановлено, що готовність до професійно-педагогічної діяльності є цілісним, стійким новоутворенням, що складається із взаємопов'язаних й взаємозалежних компонентів, які забезпечують здатність до виконання самостійної функції фахівця. Структура професійно-педагогічної підготовки включає психологічний (внутрішньо-особистісний) та професійний складники (теоретичні і практичні аспекти). Етапами професійної підготовки фахівців до діяльності за умов інклюзії визначено: змістовно-діяльнісний (формування знань та навичок педагогічної роботи); операційно-практичний (отримання конкретних умінь, педагогічна практика) та пропедевтично-мотиваційний (формування психологічного чинника, ефективної системи мотивації до інклюзивного навчання учнів з особливими потребами).

Вивчено організаційно-педагогічне забезпечення використання інформаційних технологій у закладах інклюзивної освіти. Доведено, що важливою умовою якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі стало використання ІКТ у сучасних ЗВО та ознайомлення здобувачів вищої освіти з можливостями ІТ підтримки інклюзивного навчання. Розвивальне навчання, системність, науковість, інтегративність, наочність, індивідуалізацію та диференціацію визначено загальнодидактичними принципами застосування ІКТ в освіті. Розв'язання завдань професійно-педагогічної підготовки здобувачів закладів вищої педагогічної освіти засобами ІКТ досягається через опанування спеціальними знаннями, вміннями та здібностями, розвиток професійно-

важливих особистісних якостей, формування здатності адекватної та повної самооцінки, вироблення установок, необхідних для педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі.

2. Визначено особливості застосування ІТ у процесі розв'язання освітніх і корекційно-розвиткових завдань інклюзивного навчання. З'ясовано специфіку опанування учнями з особливими освітніми потребами інформаційно-комунікаційними технологіями, зокрема порушення особливостей уваги, знижена швидкість сприймання об'єктів, труднощі у розумінні зверненого мовлення, порушення запам'ятовування, порушення мислення, емоційна незрілість, порушення вольових процесів. Установлено перелік педагогічних умов, які забезпечують розвиток дітей означеної категорії: використання різноманітних типів завдань для самостійної роботи учнів; поступове і послідовне ускладнення завдань за змістом і способами виконання; формування в учнів навичок самостійної роботи; поєднання прямого та опосередкованого шляхів керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів; послідовне скорочення педагогічної допомоги учням; застосування диференційованого та індивідуального підходу до навчання школярів; створення і закріплення позитивної мотивації.

Розроблено структуру навчально-методичного забезпечення ІТ підтримки освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами. Узагальнено комплекс завдань застосування ІКТ у педагогічному процесі: ознайомлювально-адаптаційні (ознайомлення дітей із комп'ютерною програмою, комп'ютером та правилами поведінки під час роботи з ним; подолання за необхідності психологічного бар'єру між дитиною та комп'ютером); корекційно-освітні та виховні (формування й розвиток у дітей засобів спілкування, автоматизація пізнавальних і мовленнєвих дій та диференціація, корекція порушених функцій мовлення); формування та розвитку навичок навчальної діяльності (усвідомлення та досягнення мети, уміння самостійно розв'язувати поставлені завдання, оцінювати результати діяльності; розвиток словесно-логічного мислення, зорового і слухового

сприймання, вербальної і зорової пам'яті, уваги, мотиваційної сфери дітей); розвитку (емоційно-вольової сфери: виховання самостійності, зосередженості, особистісних складових розумової діяльності, здатності до співпереживання, співпраці, співтворчості; розвиток креативності уяви та пізнавальної активності).

Запропоновано систему взаємопов'язаних напрямів корекційно-розвиткової роботи з використанням ІКТ: 1. Корекційно-оздоровчий розвиток. 2. Заняття із соціального розвитку. 3. Заняття з формування математичних умінь. 4. Заняття з розвитку мовлення. 5. Робота над розвитком та корекцією пізнавальних процесів. 6. Сенсорний розвиток.

3. Установлено, що сучасний стан практики забезпечення готовності вчителів початкової школи до інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами вимагає значного удосконалення. Аналіз практики за мотиваційним, когнітивним та емоційно-вольовим критеріями дозволив виявити 27,4% респондентів низького рівня, 46,1% – достатнього, 26,5% – високого та засвідчити значні труднощі і проблеми у впровадженні ІТ в освітній процес початкової школи. З'ясовано, що в учителів початкової школи є мотиваційний та емоційний бар'єри, несформованість знань і умінь у застосуванні сучасних ІТ, однак більшість респондентів схиляються до думки, що засоби підготовки є застарілими, важливою зазначають практико зорієнтовану підготовку майбутніх педагогів у ЗВО.

4. Запропоновано концепцію формування готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів, у якій передбачено: реалізацію психологічного, науково-теоретичного та операційно-технологічного компонентів; діяльнісний і компетентнісний визначено як основні підходи у навчанні, а визначальними методами навчання – метод проектів та змішане навчання; технічні та інформаційні технології передбачено як засоби навчання; конкретизовано напрями вивчення освітніх компонентів різних циклів ОП

«Початкова освіта» та вивчення дисциплін вільного вибору здобувача задля побудови індивідуальної освітньої траєкторії і залучення майбутніх учителів до практичної діяльності з використання і створення ЕОР для інклюзивного навчання молодших школярів з порушеннями розвитку.

5. Визначено особливості побудови індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів з урахуванням профілю підготовки. Основними вміннями майбутнього вчителя визначено: пошук, подання, аналіз, систематизація, узагальнення інформації; створення інформаційного продукту та програми за допомогою цифрових пристроїв та без них; використання ІКТ та пристроїв доступу до інформації і праці в якості користувача, творця, споживача і самостійне опановування новими технологіями. Виокремлено етапи побудови індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя: діагностичний; мотиваційно-цільовий; проектування змісту модуля; вибору структури ІОТ; організаційно-супровідний етап; оцінний етап. Визначено форми та методи навчання на кожному етапі; обґрунтовано та розроблено НМК «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації».

6. Розроблено структурно-логічну модель системи формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища закладу вищої освіти, яка складається з таких системних блоків: цільовий, змістовний, діагностичний, процесуальний – і визначається застосуванням особистісно зорієнтованого, компетентнісного, студентоцентрованого та синергетичного підходів. Зміст моделі системи розкривається через професійну підготовку, інформаційну підготовку, а також ґрунтується на індивідуальній траєкторії навчання з використанням вибіркового блоків. Виокремлено зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ, що передбачає: загальну підготовку (вивчення дисциплін, зорієнтованих на засвоєння основних понять ІКТ);

психолого-педагогічну (вивчення основних напрямів застосування ІТ в освіті та підходів до інклюзивного навчання); предметну (вивчення особливостей використання ІТ у певній галузі); спеціальну (вивчення особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами і методичні підходи до їх навчання з використанням ЕОР).

Проведено дослідницько-експериментальну перевірку та здійснено прогностичне обґрунтування розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Запропоновано для експериментальної групи фахівців авторську систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами, розроблено дисципліну за вибором «Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації». В основі розробки змісту модулів дисципліни покладено ідеї інтегративності, системності, наукової об'єктивності, єдності теорії та практики.

Порівняльний аналіз результатів експерименту засвідчив ефективність авторської системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами, про що свідчить різниця на користь респондентів експериментальної групи: збільшення високого рівня на 42,04% (КГ–23,81%; ЕГ– 65,85%), зменшення функціонального на 20,91% (КГ– 42,86%; ЕГ – 21,95%), базового на 18,75% (КГ – 30,95%; ЕГ – 12,20%), низького на 2,38% (КГ – 2,38%; ЕГ – 0,0%).

Продовження дослідження вбачаємо в проектуванні та створенні дидактичних інтегрованих інформаційних комплексів освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з дисциплінами загальної, професійної та практичної підготовки та укладання матеріалів для формування локальної інформаційної мережі закладу задля удосконалення практики інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алёхина С. В., Зарецкий В. К. Инклюзивный поход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа». *Психологопедагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»*. Москва, 2010. С. 106.
2. Акмеология: Юбилейная научная сессия. Акмеология образования / под ред. Н. В. Кузьминой, А. И. Зимичева. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1998. 218 с.
3. Актуальні питання реформування освіти в Україні : монографія. / за ред. С. Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2018. 246 с.
4. Андрієвський Б. М. Проблеми модернізації вищої педагогічної освіти. URL : [file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvuuped_2011_20_4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvuuped_2011_20_4%20(1).pdf). (дата звернення: 20.05.2018р.).
5. Аніщук А. М. Інклюзивна освіта : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 227 с.
6. Антоненко І. Електронні ресурси як об'єкт каталогізації: історія питання, термінологія, форматне забезпечення. *Бібліотечний вісник*. 2004. № 2. С. 11–22.
7. Антропологічна філософія. URL : ubject.com.ua/philosophy/osnovi/90.html (дата звернення: 5.05.2018р.).
8. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії*. Серія : Педагогіка. 2015. Випуск 1/33. С. 6.
9. Бабанський Ю. К. Педагогіка. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
10. Бабин І. І. Зміна парадигми підходу до навчання в університеті – із орієнтованого на викладача до студентоцентрованого як основна вимога ЄВПО. URL : <http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2016/05/babyni.i.zbirnykvoiv-kup03.2016.pdf>. (дата звернення: 02.12.2017р.).

11. Балахонова О. В. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія / колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.

12. Банч Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей / пер. с англ.; под ред. Н. В. Борисова. Москва : ООО «Издательство МБА». 218 с.

13. Бахрушин В. Реалізація засад студентоцентрованого підходу в законодавстві України про вищу освіту. *Університети і лідерство : Міжнародний науковий журнал*. 2018. 1 (5). С. 3–13. URL : (дата звернення: 22.11.2018р.).

14. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 176 с.

15. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : автореф. дис. ... доктора педагогічн. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 40 с.

16. Берегова М. І. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 3(62). Т. 2. С. 14–18.

17. Берегова М. І., Савінова Н. В. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216–225.

18. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : у двох книгах. Кн.1. Київ : Либідь, 2003. 278 с.

19. Бех І. О. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. URL : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf (дата звернення: 12.02.2018р.).

20. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 11–12.

21. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

22. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 10.

23. Бистрова Ю. О., Архитко О. В. Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 36. С. 11–17.

24. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. № 11. С. 24–34.

25. Бібік Н. В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за загальною ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.

26. Білогур В. Є. Формування концепції цілісної особистої: теоретико-методологічний вимір. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2014. Вип. 59. С. 192–203. URL : <file:///C:/Users/admin/Downloads/37289-71135-1-PB.pdf>. (дата звернення: 24.10.2017р.).

27. Богдан Н. Н., Могильная М. М. Специальная психология. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. 220 с.

28. Богданова Р. У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 30 с.

29. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

30. Бондар Т. О. Корекційно-розвивальна робота на уроках мови та читання для дітей з особливими освітніми потребами. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 3 (55). С. 116.

31. Бондаренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 5. Т. 67. С. 31.

32. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наукових праць. 2014. № 27. С. 31–37.

33. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 9–17.

34. Буданов В. Г. Трансдисциплінарне образование, технологи и принципы синергетики. *Синергетическая парадигма*. Москва : Прогресс Традиция, 2000. С. 285–305.

35. Буровицька Ю. М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки, 2016. Вип. 133. С. 23–26.

36. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл. URL : file:///C:/Users/WishMasterOk/Downloads/Znpkhist_2009_1_5.pdf. (дата звернення: 08.09.2018р.).

37. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

38. Вертугіна В. М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 103.

39. Використання універсального комп'ютерного тренажеру з корекційно-розвиваючою програмою «Живий звук» в процесі реабілітації дітей з порушеннями слуху та мовлення в Центрі слухо-мовленнєвої реабілітації НВП «ВАБОС» / Т. В. Богданович, Д. М. Заїка, В. О. Конюшняк та ін. URL : <http://csr-vabos.com.ua/Vikoristanya>. (дата звернення: 10.06.2018р.).

40. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5. С. 256.

41. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2007. 344 с.

42. Вітвицька С. С. Особистісно-орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти. Професійна педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 50–78.

43. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.

44. Воєвутко Н. Ю. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки вчителів в Україні. URL : <http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/voyevutko. n. yu. current trends of modernization of teacher training in ukraine.pdf>. (дата звернення: 20.01.2017р.).

45. Волкова Н. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 576 с.

46. Волошина О., Дмітренко Н. Педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 80–86.

47. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. С. 52.

48. Гладка В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа розробки освітніх стандартів перепідготовки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Серія : Соціально-педагогічна. Вип. XX : в двох частинах. Частина 1. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С. 50–57.

49. Гладишевський Р. Формування готовності майбутнього педагога до застосування інформаційних технологій навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету*. Серія : Педагогіка. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 45.

50. Глазкова Н. Н. Обучение элементам информатики старших школьников с недоразвитием интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург : Российск. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2007. 20 с.

51. Глосарій, затверджений рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти протокол від 29 серпня 2019 р. № 9 (зі змінами внесеними Рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти протокол від 29 жовтня 2019р. № 11). URL : <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10>. (дата звернення: 20.10.2019р.).

52. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 220 с.

53. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 225.

54. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278с.

55. Гончаренко С. Український педагогічний словник . Київ : Либідь. 1997. 374 с.

56. Горбатюк О. В. Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах. URL : [file:///C:/Users/admin/Downloads/36894-70088-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/36894-70088-1-SM%20(1).pdf). (дата звернення: 09.08.2017р.).

57. Гоцко Г. І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі* :зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. Тербовля, 2018. Ч. 2. С.28–29.

58. Гочошвили Н. Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы. *Вестник науки и образования*. 2019. №12 (66). Часть 1. С. 98–101.

59. Грибова О. Е. Методика работы с тренажёром «Дэльфа-142». URL : <http://delfam.ru/gribova.html>. (дата звернення: 10.02.2017р.).

60. Григорович В. Г. Семантичний Веб: інформаційно-комунікаційна складова соціальної адаптації. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Інформаційні системи та мережі*. 2014. № 805. С. 87–95.

61. Гриценко В. И. Фундаментальные проблемы Е-обучения. Київ : ВД «Академперіодика», 2008. 38 с.

62. Грід-системи та технології хмарних обчислень : конспект лекцій для спеціальності 8.05010101 «Інформаційні управляючі системи та технології» денної форми навчання / уклад. А. А. Ящук, П. В. Саварин. Луцьк : Луцький НТУ, 2016. 28 с.

63. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / за заг. ред. С. П. Бондар; Ін-т педагогіки АНН України. 2-е вид. доповн. Київ : Стилос, 2001. 256 с.

64. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посібник для працівників і студентів

педагогічних вищих навчальних закладів. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. 396 с.

65. Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

66. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка». URL : <http://dspace.udpu.org.ua/> (дата звернення: 10.08.2017р.).

67. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 716 с.

68. Державний стандарт початкової освіти : Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018 року. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/ (дата звернення: 28.11.2018р.).

69. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*, № 7, 2016. URL : <http://aqse.com.ua/download/publications/49/45.pdf/> (дата звернення: 08.09.2017р.).

70. Добровольська Л. В. Проблеми використання інформаційних технологій у системі дошкільної освіти. URL : <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/1712> (дата звернення: 20.10.2018р.).

71. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

72. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.

73. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

74. Електронна освітня платформа «МійКлас». URL: <https://miyklas.com.ua/>. (дата звернення: 21.10.2018р.)
75. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени: методическое пособие. / науч. ред. О. В. Заширинская. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2005. 180 с.
76. ЄС Підтримує розвиток освіти та науки в Україні. URL : <http://eu-ua.org/novyny/yes-pidtrymuje-rozvytok-osvity-i-nauky>. (дата звернення: 15.01.2020р.).
77. Женжера С. Особливості застосування синергетичних підходів у дидактиці. *Вища освіта України*, 2003. № 4. С. 62–67.
78. Жерновникова О. А. Застосування хмарних технологій при підготовці майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3(51). С. 100.
79. Жигірь В.І., Чернега О.А. Професійна педагогіка : навчальний посібник / за ред. М. В. Вачевського. Київ : ТОВ «Кондор», 2012. С. 59–60.
80. Життя поза освітою: перспективи інклюзивного навчання в Україні. URL : <http://naglyad.org/uk/2017/05/12/>. (дата звернення: 20.02.2018р.).
81. Завгородня О. В. Проблема особистості: інтегративно екзистенційне трактування. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 84–107.
82. Заєркова Н. В. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
83. Закон України Про вищу освіту. (за станом на 01.07.2014 № 1556-VII). URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. (дата звернення: 10.05.2018р.).

84. Закон України Про вищу освіту : документ 1556-VII, чинний. Редакція від 18.03.2020. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 20.04.2020р.).

85. Закон України Про освіту. (за станом на 05.09.2017 № 2145-VIII). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.08.2018р.).

86. Законодавство України : офіційний сайт. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 10.10.2019р.).

87. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті* :зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2013. № 15. С. 140.

88. Захарчук М. Є. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. № 1. С. 23.

89. Звіт (відомості) про само оцінювання освітньої програми. Затверджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти протокол від 29 серпня 2019 р. № 9. URL : <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/zvit-vidomosti-op-pochatkova-osvita.-inkljuzyvna-osvita-idhu.pdf>. (дата звернення: 10.12.2019 р.).

90. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1998. 126 с.

91. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

92. Івашура Н. С. Рівне наставництво в інклюзивній освіті дітей з аутизмом. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* :зб. наук. пр., 2012. № 22. С. 84–87.

93. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад : навчально-методичний посібник / кол. упорядників: О. О. Патрикеева та ін.; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

94. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія / колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.

95. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник / пер з англ. Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.

96. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю: poradnik для батьків, спеціалістів : інформаційний буклет / упоряд. В. Драгун, Черкаси, 2016. 29 с.

97. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. URL : <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Inozemtseva.pdf>. (дата звернення: 10.02.2017р.).

98. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі. URL : http://ito.vspu.net/ENK/ped_tehnologii_v_ocvitnomy_pro/lektshuras/Lek5.pdf С. 4. (дата звернення: 14.05.2017р.).

99. Кадемія М. Ю. Сучасні моделі освіти: переваги та недоліки формування національної гуманітарно-технічної еліти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Тovaжнянський, О. Г. Романовський. Харків : НТУ «ХПШ», 2013. Вип. 36-37 (40-41). С. 23–30.

100. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.

101. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 6 (50.) С. 108–116.

102. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/2555/1/%D0%9D%D1%96%D0%B6%D0%B8%D0%BD.pdf>. (дата звернення: 16.09.2018р.).

103. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мукачево, 2018. 240с.

104. Качалова Л. П., Качалов Д. В., Качалов А. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности : пособие к спецк. Шадринск : Изд-во «Шадринский дом печати». 2007. 82 с.

105. Качмар О. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні (досвід Івано-Франківської області). *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії* : збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. С.15–19.

106. Качуровська О. Б. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СXXXIV (134). С. 122–129.

107. Кинаш Е. А. Обучение детей с нарушением интеллекта в условиях начальной общеобразовательной школ. *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии*. 2010. № 1. С. 22–28.

108. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 335 с.

109. Клочко В. І., Коломієць А. А. Теоретико-методологічні засад та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес вищої технічної школи. URL : <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmovc/pmovc/paper/viewFile/5610/4757 С.2>. (дата звернення: 25.05.2017р.).

110. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*, 1992. № 12. С. 3–20.

111. Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. Москва : Ком Книга, 2006. 232 с.

112. Князева М. А. Организация учебного процесса учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). URL : [http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/11039Organizatsiya_uchebnogo_protsessa_uchashchikhsya_s_tyazhelymi_mnozhestvennymi_narusheniyami_razvitiya_\(TMNR\).html](http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/11039Organizatsiya_uchebnogo_protsessa_uchashchikhsya_s_tyazhelymi_mnozhestvennymi_narusheniyami_razvitiya_(TMNR).html). (дата звернення: 24.12.2017р.).

113. Козловський Ю. Синергетичний підхід як методологічна основа моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2012. № 4 (87). С. 66.

114. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2010. 96 с.

115. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 59 с.

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

117. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

118. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / вид. перероб. і допов. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

119. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.

120. Конвенція про права дитини. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021.(дата звернення: 10.02.2017р.).

121. Концепція Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки» : Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22 квітня 2006 р.

№ 229-р. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/229-2006-p>. (дата звернення: 02.10.2017р.).

122. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 09.11.2018р.).

123. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>. (дата звернення: 13.09.2017р.).

124. Корекційно-розвивальні програми для дітей з особливими освітніми потребами. URL : http://ispukr.org.ua/?page_id=2422#XV_HNeMzbiU. (дата звернення: 03.10. 2018р.).

125. Кравець Н. П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 1. С. 28–37.

126. Крапівіна О. В. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами інформаційних комп'ютерних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. : у 2-х ч. Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. Ч. I. Вип. 2. С. 222.

127. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. 5-е международное издание. Санкт-Петербург : прайм Еврознак, 2002. 512 с.

128. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

129. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.

130. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку : навч.-метод. посіб. / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І. В. Бобренко та

ін.; за ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 87 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707790>. (дата звернення: 12.10.2017р.).

131. Крохмаль В. М. Сучасні методики підвищення ефективності корекційного впливу при різних мовленнєвих порушеннях дітей дошкільного віку. URL : http://loippo-konsultacii.blogspot.com/2010/03/blog-post_05.html. (дата звернення: 10.03.2018р.).

132. Круглик В. С. Концепція сучасного педагогічного програмного засобу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2007. Вип. 3. URL : <file:///C:/Users/Home/Downloads/255-Article%20Text-749-1-10-20100902.pdf>. (дата звернення: 12.10.2017р.).

133. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, що потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. С. 121-122.

134. Кузьменко П. І. Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці фахівців професійної освіти. *Молодий вчений*, 2018. № 5.3 (57.3). С. 26–29.

135. Куликовская Н. Э. Компьютерные логопедические игры: историко-философский обзор. *Теория и практика общественного развития*. 2001. № 7. С. 190–193.

136. Куликовская Н. Э. Психолого-педагогическая система принципов построения логопедических игр. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2011. № 10. С. 151–156.

137. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. 368 с.

138. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. *Рідна школа*, 2009. № 5-6. С. 17–20.

139. Легкий О. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера в спеціальній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 20 с.
140. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 37.
141. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. URL : [file:///C:/Users/admin/Downloads/pptp_2013_4_15%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/pptp_2013_4_15%20(4).pdf). (дата звернення: 10.05.2018р.).
142. Ленів З. Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. *Обрії*, 2018. № 2(47). С. 57–61.
143. Лещинская Т. Л. Организация и содержание коррекционно-поддерживающих занятий. Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений. Минск, 1998. 214 с.
144. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-498 від 05.08.2019р. «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти у 2019/2020 н.р.». URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65296/. (дата звернення: 10.12.2019р.).
145. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.12р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/. (дата звернення: 17.01.2018р.).
146. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.12р. № 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/. (дата звернення: 17.01.2018р.).
147. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами. *Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере*. 2013. Вып. 8. С. 99–100.

148. Літошенко А. В. Хмарні обчислення як своєрідний вид аутсорсингу комп'ютерних сервісів та його перевага. *Економіка та держава*. 2017. № 6. С. 87.
149. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ : Магістр-S, 1996. 256 с.
150. Лутікова Т. О. Застосування новітніх інформаційних технологій в навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика* : збірник наукових праць. Ужгород, 2017. С. 122–127.
151. Макарова Л. Н. Комп'ютерна культура будущих спеціалістів в контексте их личностного розвитку. *Пед. інформатика*. 2003. № 3. С. 17–21.
152. Максименко С. Д. Модуси розуміння особистості в психології: буттєве і духовне, цілісність і саморух. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 17–35.
153. Максименко С. Д. Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Випуск 28. С. 7–20.
154. Максимова Н. А. Особенности использования информационно-образовательной среды в рамках инклюзивного обучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. С. 9–16.
155. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. *Вісник Черкаського університету*. Вип. № 10. 2016. С.102–107.
156. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 542 с.
157. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
158. Мартиненко І. В., Базима Н. В. Індивідуальні освітні програми в умовах інклюзивного навчання (досвід Польщі). *Науковий часопис НПУ імені*

М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2012. Вип. 21. С. 171–174.

159. Мартинчук О. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Освітологія*, 2016. № 5. С. 151.

160. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. URL :http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3477/1/E_Martynchuk_NCHNPUIMPD_24_KSPKIO_IL.pdf. (дата звернення: 10.04.2018р.).

161. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

162. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. URL : <http://www.psych.kiev.ua/> (дата звернення: 18.08.2018р.)

163. Мартинчук О. В. Теорія і практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.

164. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2012. 180 с.

165. Мельнікова Р. В. Формування компетентностей майбутніх фахівців шляхом запровадження індивідуальних навчальних траєкторій студентів. *Системи обробки інформації*, 2015. № 3 (128). С. 162–164.

166. Методичний поради́ник: організа́ція та зміст освітньої діяльності у 2019/2020 навчальному році : інформаційно-метод. зб. / за заг. ред. Н. М. Бендерець, О. В. Матушевської. Біла Церква : КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», 2019. URL : base.kristti.com.ua/?page_id=7598 (дата звернення: 10.09.2019р.).

167. Методичні рекомендації щодо адаптаційного періоду для учнів першого класу у Новій українській школі (додаток до наказу МОН України від 20.08.2018р. № 923). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/1-klas-nysh/nmo-923-dodatok.pdf>. (дата звернення: 20.02.2019р.).

168. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 42–44.

169. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Хмельницький). Хмельницьк : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 252–255.

170. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.

171. Михайлюк Л. М. Розвиток особистості в гуманістичній психології А. Маслоу та К. Роджерса. URL : http://novyn.kpi.ua/2007-2-1/08_Mihailuk.pdf.(дата звернення: 16.10.2018р.).

172. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf. (дата звернення: 10.10.2017р.).

173. Мозуль І. Проблема готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах модернізації змісту початкової освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Серія : педагогічні науки. 2016. № 1 (52). С. 238–242.

174. Морзе Н. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень. *Інформаційні технології в освіті* :зб. наук. пр. 2011. Вип. 9. С. 20–29.

175. Мороз О. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій в початковій школі. *Рідна школа*. 2014. № 12. С.44–46.
176. Москалюк О. І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1(40). С. 172–174.
177. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141с.
178. Назарова Н. М. Специальная педагогика. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 519 с.
179. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2007. № 3(4). URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/163/149>. (дата звернення: 23.03.2018р.).
180. Нетьосов С. І. Використання програмно-апаратного забезпечення в процесі корекції вад слуху та мовлення у дітей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 54. № 4. С.72–82.
181. Нетьосов С. І. Формування інформаційної компетентності корекційного педагога. *Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти* : монографія. Д. : Акцент ПП, 2015. С. 166–213.
182. Нещерет О. Організація індивідуальних освітніх траєкторій навчання в університеті. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал, 2017. Вип. 13. С. 116–119.
183. Нісімчук А. О., Падалка О. С., Шпак В. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. Київ, 2001. 368 с.
184. 185Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. (дата звернення: 02.03.2019р.).
185. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

186. Нормативно-правове і навчально-методичне забезпечення освітнього процесу. URL : https://base.kristti.com.ua/?page_id=7612. (дата звернення: 20.04.2019р.).
187. Носенко Ю. Г. Деякі аспекти впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту. *Наукова молодь-2014* :зб. матеріалів II Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ, 2014. С. 54–56.
188. Носенко Ю. Г. Деякі аспекти зарубіжного досвіду використання хмарних технологій у навчанні дітей з особливими потребами. *Матеріали Звітної наук. конф. Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*, Київ : ПТЗН НАПН України, 2015. С. 126.
189. Носенко Ю. Г. Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній дошкільній освіті. *Нова педагогічна думка* : наук.-метод. журнал. 2015. № 4 (84). С. 95–102.
190. Носов П. С. Інтелектуальне формування індивідуальної траєкторії навчання студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2007. 17 с.
191. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебное пособие. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 442 с.
192. Овчарук О. В. Інформатизація освіти та застосування ІКТ для покращення якості освіти зарубіжжя. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 1(5). URL : <http://www.ime.edu-ua.net/em2/emg.html>. (дата звернення: 19.03.2018р.).
193. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Стратегія реформування освіти України. Київ : К.І.С, 2003. 22 с.
194. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна система підготовки майбутніх учителів материка до науково-дослідницької діяльності. URL : [file:///C:/Users/admin/Downloads/pspo_2013_39\(2\)_51.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/pspo_2013_39(2)_51.pdf). (дата звернення: 13.05.2019р.).
195. Олдей В., Аллан Р. Інклюзивна освіта в Сполучених Штатах Америки. *Шкільна бібліотека*. 2009. № 4. С. 94.

196. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Піктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.

197. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.

198. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова та ін.; за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ : ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

199. Павлик Н. П. Теорії особистості як методологічне підґрунтя організації неформальної освіти у соціальній сфері. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія : Психологія. 2016. Вип. №. 5. С. 60–63.

200. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2007. 495 с.

201. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

202. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. Москва : Педагогика, 1989. 221 с.

203. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 283 с.

204. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2013. № 8 (Ч. 1). С. 250–254.

205. Полат Є. С. Метод проектів. URL : <https://docs.google.com/document/d/13xOCJ50yaEkIzYq2kuRf3nbzVDewud6fcIkMzFqyrq4/edit?pli=1> (дата звернення: 20.08.2017.).

206. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 2005. № 1. С. 65–69.

207. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

208. Поцко О. Нормативно-правові аспекти інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка, соціальна робота. 2014. Випуск 34. С. 213–220. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/3532/1/8.pdf>. (дата звернення: 10.10.2018р.).

209. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. 2-е изд. Москва : Эдиториал УРСС, 2000. 310 с.

210. Преодоление отчуждения с помощью инклюзивных подходов в образовании: задача и концепция ее решения : Концептуальный доклад. Париж : Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2003. 31 с.

211. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10р. № 912. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. (дата звернення: 10.05.2017р.).

212. Про затвердження методичних рекомендацій щодо адаптаційного періоду для учнів першого класу у Новій українській школі : наказ Міністерства освіти і науки України № 923 від 23.08.2018р. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/61778/ (дата звернення: 26.12.2018р.).

213. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ Міністерства освіти і науки від 09.12.10р. № 1224. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>. (дата звернення: 26.12.2018р.).

214. Про затвердження «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» : наказ МОН

№ 609 від 08.06.2018 р. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/. (дата звернення: 26.12.2018р.).

215. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова кабінету міністрів України від 15.08.11р. №872. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>. (дата звернення: 08.06.2017р.).

216. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінет міністрів України № 607 від 21.08.2013р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-п> (дата звернення: 08.06.2017р.).

217. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінет міністрів України № 988-р. від 14.12.2016р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 20.11.2018р.).

218. Проект Закону про Державний бюджет України на 2020 рік. URL: <https://www.apteka.ua/article/515620>. (дата звернення: 20.12.2019р.).

219. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Логос, 2000. С. 281–282.

220. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

221. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи / колектив авторів : С. Ф. Одайник та ін. : монографічна збірка / за ред. Л. А. Пермінової. Ч. 1. Херсон : «Айлант», 2018. 158 с.

222. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» затверджено Наказом Міністерствсоціальної

політики України від 10.08.2018р. № 1143. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>. (дата звернення: 12.11.2018р.).

223. Реан А. А. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 288 с.

224. Рекомендації про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році : Лист № 1/11-5966 від 01.07.2019р. URL : <https://nus.org.ua/news/mon-rozrobylo-metodychni-rekomendatsiyi-z-vykladannya-predmetiv-na-2019-2020/> (дата звернення: 12.10.2019р.).

225. Репина З. А., Лизунова Л. Р. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения. *Вопросы гуманитарных наук*, 2004. № 5 (14). С. 283.

226. Ресурси для вчителів математики. URL : <http://timso.koippo.kr.ua/skripka/resursy-dlya-vchyteliv-matematyky-3/> (дата звернення: 24.10.2019р.).

227. Рижко Л. В. Науковий простір: проблеми формування та трансформації (філософсько-праксеологічний аспект) : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.09. Київ, 2006. 456 с.

228. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. (Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования). Москва : НИИВО, 2005. Вып. 3. 72 с.

229. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Вып. 3. 2010. С. 34–52. URL : <http://intellect-invest.org.ua/>. (дата звернення: 03.01.2017р.).

230. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. URL : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/77.pdf. (дата звернення: 10.08.2017р.).

231. Сакулина Ю. В. Повышение эффективности уроков трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида на основе

использования информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург : Уральск. гос. пед. ун-т, 2007. 21 с.

232. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями : материалы Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г). ЮНЕСКО, 1994. 40 с. URL : http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=870 (дата звернення: 20.01.2018р.).

233. Сахно Т. С. Проблема формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. № 13. С. 233–242.

234. Свириденко О. Хмарні технології та навчання у школі – що спільного? *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2012. № 5. С. 29–32.

235. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.

236. Сервис Nearpod. URL : <http://informatizatsia.blogspot.com/2019/01/nearpod1.html> (дата звернення: 10.12.2019р.).

237. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : в 2-х ч. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. Частина I. 241 с.

238. Синьов В. М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Серія : Соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. Вип. VIII. С.48.

239. Синьов В.М., Шевцов А.Г. Потенціал віртуального комп'ютерного середовища в аспекті корекційної медіаосвіти і соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Зб. стат. методологічного*

семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив» (3 квітня 2013 р. м. Київ). Київ, 2013. С. 89-99.

240. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.*, 2016. Вип. 7. Т. 2. С. 323–344.

241. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення : монографія. / О. О., Гриб'юк та ін.; за ред. М. І. Жалдака. Київ : Атіка, 2014. 172 с.

242. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів. Одеса, 2013. 290 с.

243. Скотна Н. Філософська проблема особистості в цивілізованому вимірі. *Молодь і ринок*. 2015. № 3 (122). С. 6–14.

244. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.

245. Словник іншомовних слів. URL : <http://slovopedia.org.ua/36/53409/248085.html>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

246. Словник української мови / Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL : <http://sum.in.ua/s/kompetentnistj>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

247. Соколовська А. П. Концептуальні аспекти інформатизації навчальних закладів післядипломної освіти. *Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів* : матеріали звітної наук. конф., (5-6 березня 1998 р.) : у 2 ч. / ред. кол.: М. Дробноход, С. Крисюк, Г. Дмитренко та ін. Київ : ДАККО, 1998. Ч. II. С. 45.

248. Солпитер Д. Дети и компьютеры, настольная книга родителей. Москва : Бином, 1996. 192 с.

249. Сосницька Н., Глікман С. Студентоцентрикований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. URL :

<http://ksgn.hol.es/wp-content/uploads/2017/05/Sosnitska.pdf>. (дата звернення: 13.10.2018р.).

250. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. Київ, 2007. 128 с.

251. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 23 с.

252. Соціальний захист населення України : статистичний збірник / Державна служба статистики України, ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». Київ, 2017. 681с.

253. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Л. И. Аксеонова, Б. А. Архипов, Л. И. Беякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. 10-е изд., стереотип. Москва : Изд. центр «Академия», 2010. 400 с.

254. Спиркин А. Г. Философия : учебник. 2-е изд. Москва : Гардарики, 2006. 736 с.

255. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>. (дата звернення: 14.10.2017р.).

256. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов : резолюция 48/96 Генеральной ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 года. URL : <http://www.un.org/ru/documents/declconv/conventions/disabled.shtml>. (дата звернення: 20.02.2018р.).

257. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : резолюція прийнята Генеральною Асамблеєю (за доповіддю Третього комітету (A/48/627). URL : <http://npu.edu.ua/e-book/book/html>. (дата звернення: 21.01.2018р.).

258. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковців. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.

259. Сухорукова Г. Ф. Применение компьютерного тренажёра «Дэльфа-130» в коррекционной работе. URL : <http://festival.1september.ru/articles/530720>. (дата звернення: 10.10.2019р.).

260. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

261. Таланчук Н. М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма. Казань : ИССО РАО, 1993. 105 с.

262. Тамм А. Є., Стецюра Т. П. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень у сучасній Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2012. № 1 (41). С. 78–86.

263. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Харків, 2004. 41 с.

264. Таран І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з дошкільної освіти. *Реформування та розвиток науки: сучасні виклики* : в 2-х ч. Частина II : Педагогічні науки. Київ : Центр., 2013. С. 352.

265. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

266. Тарасенкова Н. А., Лов'янова І. В., Желєзняк Н. П., Окунєв Б. Й. Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів в освітньому середовищі багатoproфільної школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (54), 2017. URL : http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/0564/2370/1/2017_2.pdf (дата звернення: 10.03.2018р.).

267. Таровик О. І. Хмарні технології у навчально-виховному процесі : метод. посіб. URL : <https://goo.gl/fq2PНА>. (дата звернення: 10.03.2018р.).

268. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2013. № 10 (17). С.18–21.

269. Типова освітня програма для учнів 1-го класу з інтелектуальними порушеннями. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b5/9bf/2f0/5b59bf2f0e5f0486065163.pdf>. (дата звернення: 10.01.2019р.).

270. Типова освітня програма під керівництвом О. Я. Савченко. URL : <https://mon.gov.ua>. (дата звернення: 10.10.2018р.).

271. Титаренко І. О. Підвищення інформаційної компетентності педагога. URL : https://novyn.kpi.ua/2007-1/11_Titarenko.pdf. (дата звернення: 10.12.2017р.).

272. Токарук Л. Розвиток інклюзії в Україні за принципом європейського освітнього простору (Італійський досвід). *Педагогіка*. 2015. № 1(1). С. 77–79.

273. Тороп К. С., Рейда К. В. Освітньо-інтеграційні можливості розумово відсталих учнів: проблеми та перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 175-181.

274. Торубара О. М. Застосування новітніх інформаційних технологій в навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 108.2. С. 88–94. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_20.pdf. (дата звернення: 10.12.2017р.).

275. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

276. Трикоз С. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Цифрова компетентність*

сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 12 березня 2019р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 99–100.

277. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 304 с.

278. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 1997. 54 с.

279. Федорович Л. О. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього логопеда до професійної діяльності. *Корекційна педагогіка і спеціальна психологія*. К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології. 2011. Вип. 17 (2). С. 325–334.

280. Федорук П. І. Технологія побудови індивідуальної адаптивної траєкторії навчання у системі дистанційної освіти і контролю знань. *Математичні машини і системи*, 2010. № 1. С. 68–75.

281. Федорчук А. Л. Сучасний учитель в контексті комп'ютеризації навчального процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А.Зязюн (голова) та ін. : у 2-х ч. Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. Вип. 2. Ч. I. С. 359–364.

282. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА, 2001. 576 с.

283. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

284. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2002. 528 с.

285. Формування позитивної мотивації до вивчення математики у дітей з особливими освітніми потребами. URL : <http://klasnaocinka>.

com.ua/ru/article/formuvannya-pozitivnoyi-motivatsiyi-do-vivchennya-html. (дата звернення: 20.01.2018р.).

286. Хакен Г. Синергетика / под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. Москва : Мир, 1980. 404 с.

287. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. Москва : Мир, 1985. 423 с.

288. Хасхачих Д. А. Використання інтернет-сервісу Socrative для дистанційного навчання студентів. *Медична освіта*. 2019. № 1. С.135–139.

289. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 22 с.

290. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

291. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 328 с.

292. Хомич С. Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*. 2010. № 11. С. 41.

293. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 408 с.

294. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. URL : <http://osvita.ua/school/theory/2287/print/>. (дата звернення: 10.01.2018р.).

295. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 392 с.

296. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 570 с.

297. Чалий О. В. Синергетичний підхід – необхідна складова інтеграційних процесів в освіті. Розвиток педагогічної і психологічної наук в

Україні 1992–2002. *Збірник наукових праць до 10 річчя АПН України. Академія педагогічних наук України* : в 2-х ч. Харків : «ОВС», 2002. Ч. 2. С. 125–133.

298. Чапюк Ю. Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. URL : [//http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/9141/1/pedagogical%20activity.pdf](http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/9141/1/pedagogical%20activity.pdf). (дата звернення: 10.12.2017р.).

299. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2007. 42 с.

300. Чупахіна С. В. Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні: формування компетентності майбутнього педагога. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю А. В. Лякішева / заг. ред. П. М. Гусак, І. Б. Кузава та ін. Луцьк : ФОП Покора І.О., 2018. Т. 2 : М-Я. С. 224–227.

301. Чупахіна С. В. Використання інформаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами: досвід США. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2019. № 15. С. 152–159.

302. Чупахіна С. В. Впровадження інклюзивної освіти в Україні: реалії та перспективи. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2017. № 9. С. 193–198.

303. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018. № 13. С. 97–108.

304. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до оцінювання навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: вербальна підтримка. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.), 2018. Том. 43. Вип. 2 : Педагогіка. С. 149–161.

305. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до створення інклюзивного інформаційно-комунікативного простору сучасної школи. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі* : матеріали Міжнародній науково-практичній конференції (м. Чернівці, 17 травня 2019 р.). Чернівці, 2019. С. 214–217.

306. Чупахіна С. В. Готовність майбутнього вчителя-логопеда до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Людина віртуальна: нові горизонти* : зб. наукових праць матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції. (30-31 березня 2018 р.) / за заг. ред. д. філос. н. М. А. Журби. Монреаль : СРМ «ASF», 2018. С. 114–118.

307. Чупахіна С. В. Готовність майбутніх учителів до реалізації особистісно зорієнтованого та синергетичного підходів в умовах інклюзивного інформаційного освітнього середовища початкової школи. *Всеукраїнський науково-практичний журнал “Директор школи, ліцею, гімназії”*. Спеціальний тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. № 4. Кн. 2. Том II (84). Київ : Гнозис, 2019. С. 378–393.

308. Чупахіна С. В. Готовність учителів до створення інклюзивного комп’ютерно зорієнтованого освітнього середовища початкової школи. *Science Rise: Pedagogical Education* : науковий журнал. Харків : НВП ПП «Технологічний Центр», 2020. № 1(34). С. 61–68.

309. Чупахіна С. В. Електронний освітній офіс як орієнтир на супровід дитини з ООП в інклюзивному навчанні. *Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Біла Церква, 13 червня 2019р.). Київ : Всеосвіта, 2019. С. 89–92.

310. Чупахіна С. В. Застосування інформаційних технологій у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями:

зарубіжний досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. № 1(95), 2020. С. 39–49.

311. Чупахіна С. В. Інноваційні підходи до формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів: український контент. *Modern engineering and innovative technologies* : International periodic scientific journal. Karlsruhe, 2019. Mart. Issue 7. Part 4. P. 64–77.

312. Чупахіна С. В. Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку і соціалізації: *Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Видавець Кушнірук Г. М., 2020. 108с.

313. Чупахіна С. В. Інформаційні технології у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: можливості та обмеження. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: збірник наукових праць*. 2018. Вип. 37. С. 164–173.

314. Чупахіна С. В. Інформаційно-технологічна підтримка інклюзивного навчання: формування готовності майбутніх педагогів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2020. Вип. 61. С.173–182.

315. Чупахіна С. В. Комп'ютерні ігри як засіб впливу на формування готовності дитини з інтелектуальними порушеннями до інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку* : матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 24-25 вересня 2019 р.) / за заг. редакцією Л. В. Зданевич, Н. М. Миськової, Л. С. Пісоцької, О. Д. Рейпольської. Хмельницький : ХГПА, 2019. С. 223–229.

316. Чупахіна С. В. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами* : матеріали IV Всеукраїнської

науково-практичної конференції (м. Київ, 14-15 травня 2020р.). Київ, 2020. С. 153–158.

317. Чупахіна С. В. Концепція підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 3. Умань : Візаві, 2019. С. 169–178.

318. Чупахіна С. В. Методичні підходи до застосування електронних освітніх ресурсів в інклюзивному навчанні молодших школярів. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2019. Вип. 7, Ч. 1. С. 171–179.

319. Чупахіна С. В. Навчально-методичне забезпечення ІТ підтримки освіти молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць М-во освіти і науки України; Нац. Пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 38. 2019. С. 152–164.

320. Чупахіна С. Основи інклюзивної освіти: *Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ : Видавець Кушнірук Г. М., 2020. 96с.

321. Чупахіна С. Особливості використання інформаційних технологій в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *ЛОГОС. Мистецтво наукової думки* : міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал / за ред. М. А. Голденблат. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа», 2019. № 5. С. 79–84. URL : https://ukrlogos.in.ua/scientific_journal_ua.php (дата звернення: 10.12.2019р.).

322. Чупахіна С. Особливості діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (м. Суми, 15 лютого 2018р.). Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. С. 48–54.

323. Чупахіна С. В. Партнерська взаємодія вчителя в інклюзивному інформаційному просторі сучасної школи. *Діти з особливими потребами в*

освітньому просторі : збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. (м. Чернігів, 10-11 жовтні 2019 р.). Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; Київ : Симоненко О.І., 2019. С. 238–242.

324. Чупахіна С. В. Педагогічні умови підготовки та готовності майбутніх учителів до проектування електронних освітніх ресурсів в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи. *Sciences of Europe* (Praha, Czech Republic). 2020. Vol 4, № 48. P. 49–55.

325. Чупахіна С. В. Підготовка дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: можливості інформаційних технологій. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи* : збірник матеріалів регіональної науково-практичної V Міжнародна науково-практична конференція / редкол.: Н. В. Бахмат, Н. Н. Гудима, К. І. Демчик, Н. В. Мелекесцева. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана-Огієнка. Київ : Міленіум, 2019. С.129–136.

326. Чупахіна С. В. Підготовка педагога до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 травня 2017р.). / заг. ред. А. В. Лякішина, І. М. Брушневська, П. М. Гусак та ін. Луцьк : ФОП Покора І. О., 2017. С. 268–271.

327. Чупахіна С. В. Психофізіологічні особливості опанування учнями з інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікаційними технологіями. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія «Педагогічні науки». Чернігів : НУЧК. Вип.6 (162), 2020 С. 156–166.

328. Чупахіна С. В. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасній школі: готовність майбутніх педагогів. *Освіта дітей дошкільного віку у соціокультурному просторі*: збірник науково-методичних праць Всеукраїнської науково-практичної конференції : у 2-х ч. / за заг. Редакцією

Л. В. Зданевич, Н. М. Миськової, Л. С. Пісоцької, О. Д. Рейповської. Хмельницький : ХГПА, 2019. Ч. II. С. 198–204.

329. Чупахіна С. В. Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2017. № 11. С. 115–122.

330. Чупахіна С. В. Теоретичні засади ІТ підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2019. № 16. С. 214–226.

331. Чупахіна С. В. Теоретико-методологічні аспекти готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Молодий вчений* : науковий журнал. № 5.2 (69.2). 2019. С. 75–85.

332. Чупахіна С. В. Технологія змішаного навчання в неформальній та інформальній освіті: підготовка майбутніх учителів до діяльності в умовах інклюзивного середовища початкової школи. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості*: матеріали Міжнародній науково-практичній конференції (м. Київ, 22 травня 2020 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 154–158.

333. Чупахіна С. В. Технологія формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів як орієнтир на інклюзивне навчання молодших школярів з ООП. *Norwegian Journal of development of the International Science* (University of Oslo, Norway). VOL. 3. № 40/2020. P. 48–55.

334. Чупахіна С. В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів в умовах розвитку сучасної освіти. *Практичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти*: монографія. / за ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін ; Ужгород ; Мелітополь ; Херсон ; Кривий Ріг : Просвіт, 2019. С. 185–195.

335. Чупахіна С. В. Формування інформаційно-технологічної компетентності майбутніх вчителів-логопедів. *Virtus : Scientific Journal*. Editor-in-Chief M. A. Zhurba–February. № 21. 2018. С. 168–174.

336. Чупахіна С. В. Формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзивної освіти. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2016. № 6. С. 99–105.

337. Чуприна О. В. Аналіз зарубіжного досвіду використання мультимедійних технологій у початковій школі. URL : http://eprints.zu.edu.ua/25859/1/Chuprina_O_%20article.pdf. (дата звернення: 12.012019р.).

338. Чурай О. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3(51). С. 133–134.

339. Шаров С. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента засобами інформаційної системи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2017. № 2. С. 149–154.

340. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 384 с.

341. Шевців З. М. Сутність і структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Теорія і методика професійної освіти*: електрон. наук. фах. вид. 2016. Вип. № 11 (3). С. 117–122. URL : <http://tmpo.ivet-ua.science>. (дата звернення: 10.10.2018р.).

342. Шевцов А. Г. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. *Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату*. Навчально-методичний посібник. / Шевцов А. Г.,

Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В., за заг. наук. ред. Шевцова А. Г. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 200 с.

343. Шевцов А. Г., Дітковська Л. А. Моделювання процесу формування готовності підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія*: Зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. № 16. С. 233 – 239.

344. Шевцов А. Г., Ласточкина О. В., Никоненко Н. В. Підготовка вчителів спеціальної освіти в Україні та за кордоном в умовах екстреного запровадження дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Вип. 77(3), 2020. С. 240-261. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3960>

345. Шевцов А. Г. Педагогічні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та соціальному реабілітуванні осіб з інвалідністю. *Освітні основи реабілітології* : монографія. Київ : «МП Леся», 2009. 484 с.

346. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи. *Вища освіта України*. Видавництво «педагогічна преса» національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 2. С. 115-119.

347. Шевцов А. Г. Теоретико-методологічні засади та технології інклюзії у закладах вищої освіти. *Досвід Університету «Україна»*: кол. моногр. / Таланчук П.М., Чайковський М.Є, Шевцов А.Г. та ін.; за наук. ред. П.М.Таланчука. Київ : Університет «Україна», 2018. 481 с.

348. Шеремет А. М.Зарубіжні теорії розвитку особистості дитини раннього віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 183–187.

349. Шеремет М. К., Качуровська О. Б. Методичні рекомендації щодо корекції порушень мовлення молодших школярів засобами комп'ютерних

технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : збірник наук. праць. 2008. Вип. 9. С. 147.

350. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 7–11.

351. Шеремет М. К. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань : 01 «Освіта», спеціальності : 016 «Спеціальна освіта». Київ, 2017. 299 с.

352. Шишкіна М. П., Попель М. В. Хмаро орієнтоване середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи 253 розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5 (37). С. 66–80. URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676>. (дата звернення: 12.03.2018р.).

353. Шроль Т. С. Формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ 2017. 24 с.

354. Шроль Т. С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Вип. 13(1). С. 166–170. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13%281%29_52 (дата звернення: 21.08.2018р.).

355. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 33. С. 107–117.

356. Щодо організації навчання вчителів із використання інформаційно-комунікаційних технологій : Лист МОНмолодьспорт №1/9-493 від 24.06.11р. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/19837. (дата звернення: 20.12.2017р.).

357. Щукіна Е. І Студентоцентроване навчання у немовних вищих навчальних закладах. URL : [file:///C:/Users/admin/Downloads/MTP_2016_59_63%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/MTP_2016_59_63%20(4).pdf) .(дата звернення: 23.12.2017р.).

358. Я Клас : веб-сторінка. URL : <http://www.yaklas.com.ua/>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

359. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологи*, 1995. № 2. С. 9.

360. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

361. Ястремська С. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання : дис. ... доктора наук : 13.00.04. / Тернопільський нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка, 2018, 306 с.

362. Яценко С. Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ. 2015. № 85. С. 116–122.

363. American Recovery and Reinvestment Act. URL: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS111hr1enr/pdf/BILLS111hr1enr.pdf>. (дата звернення: 20.11.2017р.).

364. Andrews J. The inclusive classroom: Educating exceptional children. (2nd Edition). Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. 561 p.

365. Bratitsis T. Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computer while creating digital stories: A case study. Bratitsis T., Kotopoulos T., Mandila K. *International Journal of Knowledge and Learning*. 2012. № 8 (3-4). P. 242.

366. Budnyk O. Educational model of a modern student: European scope. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2016. №2-3. P. 9–14.

367. Budnyk O. Theoretical principles of using STEAM-technologies in the preparation of the teacher of the New Ukrainian School. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2018. № 1. P. 23–30.

368. Budnyk O. Innovative Competence of a Teacher: Best European Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2019. № 1. P. 76–89.

369. Chris Forlin, Chris Earle, Tim Loreman The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 2011. Vol. 21, No. 3, pp. 50-65.

370. Chupakhina S. Information technologies in inclusive education: future teachers readiness. International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe: Conference Proceedings, Part I, April 6*. Riga; Latvia: Baltija Publishing, 2019. P. 85–89.

371. Chupakhina S. Methodological bases for digital competence formation of future teachers under conditions of inclusive education: Ukrainian content. “*Modern World tendencies in the development of science*” : monograph / editor: Babych M. M., Published by Sciemcee Publishing. London, 2019. Volume 2. P. 26–40.

372. Chupakhina S. Trends in the education of children with special educational needs in Ukraine: inclusive competence of teachers. *Proceedings of XXX International scientific conference – Scientific development prospects*. Morrisville, Lulu Press., 2018. P. 100–108.

373. Crowl T.K. Educational Psychology Windows on Teaching / Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D. M. Brown & Benchmark publishers, 1997. 416 p.

374. Darling-Hammond L. Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*. 2010. Vol. 61. P. 35–47.

375. Digital Canada 150. URL : [https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/\\$FILE/DC150-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/$FILE/DC150-EN.pdf). (дата звернення: 11.08.2018р.).

376. Digital Canada 150. 2.0. URL: <http://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/Home>. (дата звернення: 21.05.2018р.).

377. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. [Implementing inclusive education in Ukraine: problems and perspectives](#). *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2016. № 2-3. P. 99–105.

378. Educational Services of America Wins International Innovation Award from Citrix. URL: <http://www.prnewswire.com/news-releases/educational-services-of-america-wins-internationalinnovation-award-from-citrix-151024215.html>. (дата звернення: 10.12.2017р.).

379. Fedorenko M.I. Fedorenko I.V. The state of readiness of students of pedagogical specialties to use the newest computer technologies in the system of inclusive education. *Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności (WSIU)*, Łódź, Polska NOWOCZESNA EDUKACJA: Łódź Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności, 2018. 1. Nr1(9). pp.132–137.

380. Forlin C. Classroom diversity: Towards a whole-school approach. In S. N. Phillipson (Ed.), *Learning diversity in the Chinese Classroom: Contexts and Practice for Students with Special Needs*. HongKong: Hong Kong University Press, 2007. P.95–123.

381. CT for inclusion: reaching more students more effectively. URL : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675>. (дата звернення: 10.05.2018р.).

382. ICTs in Education for People with Special Needs : specialized training course. Moscow : UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2006. 160 p. URL : <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf>. (дата звернення: 15.10.2018р.).

383. Information and Communication Technology (ICT) for Inclusion: United Kingdom (Northern Ireland). URL : <https://www.european->

agency.org/sites/default/files/UK-Northern-Ireland.pdf. (дата звернення: 12.05.2018р.).

384. Information and Communication Technologies in Secondary Education : position paper. Moscow : Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. 24 p. URL : <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pd>. (дата звернення: 12.05.2018р.).

385. Kamarulzaman A. Potential for Providing Augmented Reality Elements in Special Education via Cloud Computing / Kamarulzaman Ab Aziza, Nor Azlina Ab Aziz, Anuar Mohd Yusof, Avijit Paul. *Procedia Engineering*. Vol. 41. 2012. 335 p.

386. Kearsley G. Educational leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*. 1992. № 25 (1). P. 50–60.

387. Larry Bielawski, David Metcalf. Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning, HRD Press, Inc., 2003. 350p.

388. Longman Exam Dictionary. Pearson Education Limited, 2006. 291 p.

389. Nechiporenko V., Pozdnyakova E., Gordienko N., Sokolovskaya I. The effect of distance training on the formation of pedagogical conditions in preparing competitive specialists in higher education institutions. *The use of modern educational and informational technologies for the training of professional competences of the students in higher education institutions : Manifestare științifică cu participare internațională*. Universitatea de Stat „Alecu Russo“ din Bălți, Moldova, 6-7 decembrie, 2019. pp. 90-99.

390. Online MSchool. URL: <http://ua.onlinemschool.com/>. (дата звернення: 12.10.2018р.).

391. Ontario. Ministry of Education. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/elementary.html>. (дата звернення: 12.10.2019р.).

392. Oppenheimer T. The computer delusion. *The Atlantic Monthly*. 1997. Vol. 280. № 1 (July). P. 45–62.

393. Pear Deck. URL : <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigator/google-servisi/pear-deck>. (дата звернення: 12.10.2018р.).
394. Prevalence of Autism Spectrum Disorders, 14 Sites, United States, 2008. URL: http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?_cid=ss6103a1_e. (дата звернення: 21.08.2018р.).
395. Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling / G. J. S. Dei, I. M. James, L. L. Karumanchery, S. James-Wilson, J. Zine. Toronto : Canadian Scholars' Press, 2000. 299 p. URL : <http://www.amazon.ca/Removing-Margins-Challenges-Possibilities-Inclusive/dp/1551301539>. (дата звернення: 10.05.2018р.).
396. Research report: Impact of ICT in schools: a landscape review, 2007. 93 p. URL : <http://www.becta.org.uk/publications>. (дата звернення: 20.04.2018р.).
397. Sebastian Nokes. The Definitive Guide to Project Management. 2nd Ed.n. London (Financial Times. Prentice Hall), 2007. 376 p.
398. Semenikhina O.V., Drushlyak M.G., Bondarenko Yu.A., Kondratiuk S.M., Ionova I.M. Open Educational Resources as a Trend of Modern Education. *International Convention on Information and Communication Technology 2019 42n*. Electronics and Microelectronics (MIPRO). IEEE, 2019/5/20. pp.779–782.
399. Sheremet M., Suprun M., Supru D. Trends of Modernization of professional training in the system of special education. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2020. 7. pp. 58–63.
400. Simoni Symeonidou. Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 2017. № 3. 22 p.
401. Taranchenko O., Kolupayeva A., Danilavichute E. Special Education Today in Ukraine. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe*. Advances in Special Education, Vol. 28. Emerald Group Publishing Limited, 2014. P.311–351. URL: <https://www.emeraldinsight.com>. (дата звернення: 12.03.2018р.).

402. The force is with Glow as virtual help links up schools. URL: <http://www.scotsman.com/lifestyle/the-force-is-with-glow-as-virtual-help-links-up-schools-1-828684>. (дата звернення: 12.10.2018р.).

403. The Individuals with Disabilities Education Act. URL: <http://idea.ed.gov/>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

404. The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries. Brussels : European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. 42 p. URL: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT%20for%20Inclusion-EN.pdf>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

405. Treviranus J. Leveraging Inclusion and Diversity as Canada's Digital Advantage / Jutta Treviranus, Kevin Stolarick, Mark Denstedt, Catherine Fichten and Jennison Ascunson. URL: <https://idrc.ocad.ca/index.php/resources/idrc-online/49-articles-andpapers/453-leveraging-inclusion#Helpfu2ITechTrends>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

406. US Department of Education. URL: <http://www.ed.gov/>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

407. Vasianovych Hryhoriy, Budnyk Olena The Philosophical Foundations of the Researches of the Inclusive Education. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2019. № 1. P. 9–18.

408. Wake country. Publik school system. URL : <http://www.wcps.net/domain/17>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

ДОДАТКИ

Додаток А

Індивідуальна навчальний план (складено на півроку)

для дитини 2 класу (8 років)

Зміст корекційно-розвиткового навчання дитини спрямовано: - на формування і корекцію вікових психологічних новоутворень; - на формування навчальних навичок, пов'язаних із засвоєнням програмного матеріалу.

1. Соціальний розвиток

1.1. Формувати адекватну соціальну поведінку в школі та вдома:

- формувати позитивні навички взаємодії з дорослими, однолітками в процесі спільної діяльності: вміння розуміти та поводитись відповідно до загальноприйнятих правил поведінки в школі – на уроках, на перерві, в позакласній діяльності, в їдальні тощо.

1.2. Продовжувати формувати уявлення про себе та інших людей:

- уточнити уявлення про себе. Вчити відповідати на запитання: «Скільки тобі років? Коли твій день народження? Скільки років тобі буде в наступному році? Де ти живеш?» тощо;

- уточнити уявлення про свою сім'ю. Вчити відповідати на запитання: «Яке прізвище твоєї сім'ї? Скільки дітей в сім'ї? Хто у вас старший? Хто молодший? Скільки всього людей у вашій родині? Як звати маму? Як звати тата? Як звати братів? Скільки їм років?»;

- уточнити уявлення про своїх однолітків: «Діти вчаться в школі. Вони хто? – Школярі. Діти вчаться з тобою в одному класі. Вони хто? – Вони твої однокласники. Як звать твоїх однокласників?» (Оформити фотоальбоми: «Моя школа», «Мій клас», «Мої вчителі», «Мої друзі»). Проводити бесіду за фотографіями з шкільного життя дитини та її однокласників: «Для чого ти ходиш до школи? Чим ти займаєшся в класі?»;

- уточнити уявлення про знайомих дорослих в школі: «В якому класі ти навчаєшся?», «Як звати твою вчительку?», «Як звать охоронця, прибиральницю, кухаря?»;

- уточнити уявлення про школу: «Які меблі знаходяться в класі?» (парти, стільці, стіл вчителя, дошка тощо). «Що стоїть в їдальні? Хто там працює? Чи є там туалетна кімната?». Закріпити це в індивідуальній екскурсії по школі. Уточнити, хто працює в школі та що робить (охоронець чергує і стежить за порядком, прибиральниця миє класи, кухар готує обід для учнів, учитель веде уроки тощо.). Уточнити, скільки поверхів у школі, на якому поверсі знаходиться фізкультурний зал (їдальня, клас малювання) тощо.

2. Фізичний розвиток та фізичне виховання

2.1. Розвиток і корекція загальних рухів:

- розвиток загальної моторики: стрибки через скакалку, стрибки на двох і на одній нозі, ходьба по лавці, чергувати ходьбу на п'ятах (до 3-х кіл на кожен вид ходьби); вчити виконувати прості танцювальні рухи: носок-п'ятка – три притопа тощо;

2.2. Розвиток і корекція дрібної моторики руки:

- проводити пальчикові ігри з голосовим супроводом, а також з використанням в іграх суджок терапії, дрібних м'ячиків з різними поверхнями, різнокольорових наперстків, рукавичок тощо;

- виконувати міні-сюжети за допомогою пальчикового театру («Друзі привіталися»);

Продовження дод. А

- проводи ігри «імітація тексту з допомогою рухів та жестів» з педагогом під музичний супровід, з промовлянням тексту.

3. Пізнавальний розвиток

3.1. Розвиток уваги, сприймання:

- вчити знаходити відмінності в предметах, сюжетах (кількість відмінностей 5-8), порівнюючи візуально обидва предмети чи сюжети;

- вчити запам'ятовувати запропоновані картинки на екрані комп'ютера в певній послідовності, а потім по пам'яті називати картинки без опори на вірєць;

- уточнити уявлення про властивості та якості предметів (за допомогою комп'ютерної програми Paint): «Намалюй, що буває круглим?», «Назви, що буває зеленим?», «Назви, що буває кислим?», «Назви, що буває холодним?», «Намалюй, що буває тільки вгорі?», «Назви, що буває тільки внизу?» тощо.

3.2. Ознайомлення з навколишньою дійсністю:

- вчити звертати увагу на предмети та явища навколишньої дійсності;

- визначати погоду і природні явища (сьогодні сонячний (похмурий, дощовий, морозний тощо) день, сніжна погода);

- уточнити часові уявлення: скільки місяців у році, їх послідовність, порядкова лічба місяців;

- уточнити уявлення про дні тижня, знати їх послідовність;

- уточнити уявлення про місто, в якому живе дитина;

- уточнити уявлення про країну, в якій живе дитина;

- продовжувати формувати уявлення про живу і неживу природу: «Хто літає?, Хто плаває?, «Що де росте?».

3.3. Формування наочно-образного мислення й елементів логічного мислення:

- вміння знаходити предмет за словесним описом, за тактильним вірцем (відгадай, що в мішечку і намалюй);

- вміння класифікувати (4-й зайвий – зорово і на слух, гра «Логічний поїзд»);

- ігри «Істівне - неістівне»; «Літає-не літає»; «Зростає - не зростає»; «Хто швидше?»;

- вчити підбирати текст до ілюстрації та ілюстрації до тексту: «Знайди картинку, яка підходить до тексту».

4. Формування: навичок читання й письма; кількісних уявлень; лічби; інформаційно-комунікаційних компетентностей

4.1. Розвиток мовлення. Формування активного мовлення:

- вчити використовувати в мовленні складні фрази (тому що, щоб, коли тощо), використовувати займенники, прислівники, сполучники, складні прийменники (з-за, з-під), прийменники під час відповідей на запитання (з, у, за,), звертати увагу на правильне вживання відмінкових закінчень іменників під час відповідей на запитання;

- вчити відповідати на запитання після прочитання невеликого тексту (наприклад: «Як звать дівчинку? Хто її покликав? Куди пішла дівчинка?» тощо);

- вчити утворювати слова з використанням суфіксів (скажімо: червоний - червоненький; день-вдень);

- вчити підбирати слова потрібної граматичної форми в запропонованому контексті;

- вчити повторювати текст з 5-7 речень після прочитання (2-3 рази);

- вчити описувати сюжетну картинку, називаючи всі намальовані на ній об'єкти і розповідаючи, що вони роблять;

- вчити підбирати визначення-прикметники для предмета (скажімо: «Яке дерево? (високе, старе, товсте). Який день? Яка людина?» тощо);

- вчити підбирати слова-антоніми;

- продовжувати заучувати лічилки;
- продовжуємо розвивати фонетико-фонематичний слух (повторювати в певній послідовності поєднання слів, складів, відмінних одне від одного).

4.2. Лічба – продовжувати формувати уявлення про числа в межах 10 (на слух, візуально, тактильно);

- вчити лічити у прямому і зворотньому порядку (від 10);
- закріпити склад числа 10, співвіднесення кількості з відповідною цифрою (за вірцем та словесною інструкцією);
- продовжувати формувати поняття «більше на ...», «менше на ...»;
- продовжувати вчити порівняння кількості;
- виконувати лічильні операції в межах 10 (без опори на предмети), розв'язувати прості арифметичні задачі: «У коробці лежат 10 олівців – 6 синіх, а решта – червоні. Скільки червоних олівців в коробці?»; під час виникнення труднощів виконати практичні дії з олівцями тощо;
- продовжувати знайомити з порядковою лічбою: перший, другий і т.д.

4.3. Читання:

- закріпити навик читання невеликих текстів;
- проводити аналізувати текст (хто головний герой, хто що робить, що було спочатку, що потім, а що в кінці);
- підбирати до тексту відповідну ілюстрацію чи серію ілюстрацій.

4.4. Письмо:

- писати під диктовку запропоновані 3-4 слова, при цьому звернути увагу дитини на послідовність виконання наступних дій: слухати, повторювати, а потім записати;
- вчити переписувати прості тексти: спочатку прочитати вголос, провести аналіз (скільки слів у реченні?), повторити, а потім записати в зошити, диктуючи вслух кожне слово.

4.5. Інформаційно-комунікаційні компетентності:

- вчити спрямовано, творчо й гнучко використовувати такий потужний інструмент, як комп'ютер;
- вчити розв'язувати завдання, які без комп'ютера виконати практично неможливе в умовах традиційного навчання;
- забезпечити досягнення дитиною вищої мотивації під час роботи з комп'ютером, а ніж в традиційних умовах;
- забезпечити досягнення навчального результату в коротші, у порівнянні з традиційним навчанням, терміни;
- перейти до індивідуалізованого процесу виконання завдання використовуючи комп'ютерні технології;
- забезпечити такий підхід, щоб кожна окрема навичка роботи на комп'ютері, яка інтегрована в процес вирішення практичних завдань, набувала для учня з інтелектуальними порушеннями зовсім іншого особистісного сенсу.

5. Розвиток продуктивних видів діяльності:

5.1. Малювання:

- малювати осінні та зимові сюжети: «Осінь. Листопад», «Настає зима», «Зимові забави»;
- продовжувати вчити малювати круглі ц овальні предмети (ягоди, гриби, квіти, огірки, помідори);
- обводити шаблон по зовнішній та внутрішній сторонах, штриховка предметів в різних напрямках (зверху-вниз, зліва-направо), фіксуючи увагу на початку і закінченне штрихування;

Продовження дод. А

- проводити різні лінії (прямі, ламані, хвилясті), з'єднувати дві точки за допомогою лінійки. Малювати за взірцем (2-3 деталі).

5.2. Ліплення:

- навчити ліпити предмети круглої форми різної величини, розвивати колоподібні рухи руки;

- вчити з'єднувати частини предмета, «притискаючи» їх один до одного.

5.3. Аплікація:

- вчити наклеювати предмети різної форми, чергувати їх;

- продовжувати вчити різати ножицями: розрізати смужку на квадратики, вирізати різні геометричні фігури, виконувати роботу за взірцем (6-7 деталей). Виховувати у дитини акуратність, цілеспрямованість, посидючість. Привчати дитину прибирати своє робоче місце.

Додаток Б

Рекомендації з організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

1. Створювати сприятливі умови успішної діяльності (організація робочого місця, розподіл робочого часу, провітрювання приміщення).
2. Мовлення педагога має бути чітким, виразним та зрозумілим. Запитання, з якими звертається до дітей, повинні бути лаконічними та простої граматичної конструкції.
3. Не можна допускати: невтриманість, роздратованість, окрик. Голос має бути спокійним, доброзичливим. Читання – виразним, зрозумілим, інтонаційно забарвленим.
4. Проводити артикуляційну гімнастику на початку занять.
5. Знати особливості розвитку кожної дитини, враховувати рекомендації вчителя-логопеда, спеціального педагога, психолога та батьків.
6. Проводити мовленнєві розминки з психологічним настроєм дітей на правильну артикуляцію.
7. Розвивати дрібну моторику рук з допомогою спеціальних вправ.
8. Проводити словникову роботу, розучувати спеціальні терміни.
9. Збагачувати активний словниковий запас дітей.
10. Забезпечувати максимальну мовленнєву активність дітей під час занять.
11. Слідкувати, щоб діти коментували дії, які вони планують та виконують.
12. Вимагати повної та розгорнутої відповіді на запитання.
13. Використовувати в процесі навчання скоромовки, приказки тощо.
14. Розвивати зв'язне мовлення.
15. Систематично працювати над інтонацією, темпом та виразністю мови, правильним наголошуванням, виділенням в реченні одного чи кількох слів більшою силою голосу.
16. Стимулювати мовлення дітей шляхом похвали та доброго слова.

Рекомендації для педагогів щодо адаптації освітнього процесу

Для досягнення успіху в навчанні, важливо враховувати такі чинники:

- *Час*. Стежте за тим, упродовж якого часу дитина може зосереджувати свою увагу на завданні. На початку навчання доцільно скорочувати тривалість завдання. Закінчуйте роботи, якщо бачите, що дитина втомилася чи відволікається. У більшості випадків краще проводити два-три короткі заняття, аніж впродовж уроку. Після того, як дитина навчиться взаємодіяти з Вами, тривалість навчання можна поступово збільшувати.

- *Зручність*. Визначте, в яких сферах діяльності, в яких умовах дитина почуває себе зручніше та впевненіше. Після того, як учень отримав певний досвід в комфортному середовищі, поступово ознайомлюйте його з іншими видами діяльності.

- *Запобігання відволікання*. Стежте за тим, наскільки відвертає увагу дитину середовище. Інколи учень почуває себе зручніше, сидячи за столом, щоб бути непомітним, інколи любить бути в центрі подій. Ураховуйте індивідуальні стилі навчання дитини, намагайтеся створювати сприятливе навчальне середовище.

- *Рівень шуму*. Робота в групі має супроводжуватися певним рівнем шуму, однак не галасом. Більшість учнів люблять працювати в тиші. Інколи дітям важко зосередитися, коли їм перешкоджають інші звуки, відтак під час організації навчання такі їх особливості слід враховувати.

- *Освітлення*. Діти повинні більшість часу перебувати на свіжому повітрі і в умовах природного освітлення, яке позитивно впливає на розвиток їхньої зорової системи. Тривале перебування перед екранами телевізорів чи комп'ютерних моніторів не бажане. Штучне освітлення у приміщеннях має бути м'яким, його можна доповнити точковим освітленням, яке допомагає дітям зосередити увагу на роботі.

- *Вибір матеріалів*. Педагогові важливо добирати такі матеріали для навчання, які сприяли би соціальному, емоційному, фізичному, комунікативному та когнітивному (інтелектуальному) розвитку дитини.

Додаток В

АНКЕТА

Просимо Вас відповісти на наступні запитання:

1. Як ви розумієте значення слова «інклюзія»? Що означає поняття «інклюзивна освіта»?

А – Навчання дітей з особливими освітніми потребами за індивідуальним маршрутом (індивідуальної освітньої програми) в одному класі (групі) з іншими дітьми;

Б – Включення (залучення) дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній простір закладу

В – Мені нічого не відомо з означеної проблеми

Г – Важко відповісти

Д – Освіта з особливим (винятковим) для кожного учня підходом

Е – Інклюзивна освіта – впровадження спільного навчання дітей зі збереженим здоров'ям та дітей, які мають різні проблеми у розвитку

2. Хто, на Вашу думку, належить до категорії «діти з особливими освітніми потребами (ООП)»?

А – Діти з інвалідністю (з ДЦП, з порушенням зору, слуху, мовлення, аутизм)

Б – Діти з фізичними / або психічними порушеннями

В – Діти зі слабким здоров'ям зі збереженим інтелектуальним розвитком

Г – Діти з ЗПР

Д – Важко відповісти

Ваша відповідь _____

3. Який спосіб отримання освіти, на Вашу думку, найсприятливіший для розвитку особистості дітей з ООП? Відповідь позначте.

А – Навчання в спеціальній школі(Школі-інтернаті)

Б – Індивідуальне навчання вдома

В – Навчання в спеціальному (колекційному) класі закладу загального середньої освіти (ЗЗСО)

Г – Інклюзивне навчання у звичайному класі за умови створення індивідуального освітнього маршруту

Доповніть думку:

I- у спеціальній школі дитина отримає кваліфіковану допомогу і підтримку (присутність таких фахівців, якими загальноосвітня школа не укомплектована), підвищена увага з боку громадськості, буде «своєю серед своїх»;

II - навчання здійснюється індивідуально, залежно від потреб дитини;

III - дитина не ізольована від соціуму, відчуває себе повноцінною;

IV - у кожному класі навчаються різні діти, яким також необхідно створювати спеціальні умови. Відсутність таких умов негативно позначається на процесі навчання;

V - дитина не відривається від соціуму, набуває досвід спілкування з однолітками, є стимул рівнятися на кращих однолітків, дитина відчуває себе повноцінним членом колективу, відбувається формування гуманістичного ставлення дітей один до одного, краща адаптація до соціального середовища, реабілітація та соціалізація дітей з ООП, з'являється готовність до життя в сучасному суспільстві.

4. Яке Ваше особисте ставлення до інклюзивного навчання дітей з ООП?

А – Позитивне: наявність різних фахівців, створення спеціальних умов у закладі освіти, організований супровід, облікування особливостей стану здоров'я дітей. Якщо діти в класі готові перебувати з дітиною з ООП.

Б – Негативне: дитина стає об'єктом глузувань, відчуває себе незатишно. Педагогу складно організувати навчання за різними програмами.

Продовження дод. В

5. Які умови, на Ваш погляд, необхідно забезпечити для реалізації інклюзивної освіти в загальноосвітній школі?

А – Підвищення кваліфікації, рівня професійної компетентності, перепідготовка вчителів, які працюють з дітьми.

Б – Матеріально-технічне забезпечення класів (підручники, зошити, парти, стільці, наявність спеціального обладнання). Створення ресурсних кімнат відпочинку та ігрових

В – Створення психологічного благополуччя для учнів, ситуації «прийняття» дитини з ООП

Г – Менша наповнюваність дітей у групі, комплектація не більше 20 осіб

Д – Наявність асистента педагога, який має фахову підготовку (спеціального педагога)

Важко відповісти

6. З якими труднощами, на Ваш погляд, зіткнуться (стикаються) вчителі та учні в процесі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами?

А – Недостатній рівень професійної компетентності

Б – Відсутність належного матеріально-технічного оснащення

В – Проблеми толерантності

Г – Нестача часу на організацію процесу інклюзивного навчання, індивідуального підходу. Неможливість приділити достатньо уваги дитині при великій кількості дітей у класі. Складність адаптації учителів, учнів, батьків дитини з ООП.

Д – Порушення поведінки дітьми з ООП

Е – Труднощі в організації психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП

7. Які причини, на Вашу думку, істотно ускладнюють процес включення дітей з ООП в соціальне середовище загальноосвітньої школи (соціум)?

А – Неготовність суспільства сприймати дітей з ООП

Б – Недостатній рівень компетентності педагогів для роботи з різними категоріями дітей з ООП в умовах закладу освіти

В – Відсутність належного матеріально-технічного оснащення

Г – Велика кількість дітей у класі

Д – Ваша відповідь

Додаток Г

Методика «Діагностика структури мотивів трудової діяльності»

(автор – Т. Бадоев)

Вивчається задоволення професією.

Інструкція

Вам слід оцінити власне ставлення до різних чинників, які впливають на задоволення працею за 7-бальною шкалою:

дуже задоволений (+ 3 бали),
здебільшого задоволений (+2),
задоволений (+1),
майже задоволений (0),
не задоволений (-1),
здебільшого не задоволений (-2),
зовсім не задоволений (-3).

Чинники, які слід оцінювати

1. Значущість професії.
2. Престижність професії.
3. Вид трудової діяльності.
4. Організація праці.
5. Санітарно-гігієнічні умови.
6. Розмір заробітної платні.
7. Можливість підвищення кваліфікації.
8. Ставлення адміністрації до праці, відпочинку та побуту працівників.
9. Взаємини з колегами.
10. Потреба у спілкуванні та спільній діяльності.
11. Потреба в реалізації індивідуальних особливостей.
12. Можливість творчості у діяльності.
13. Задоволеність роботою загалом.

Аналіз результатів та висновки

Сума отриманих балів (з урахуванням їхнього знаку – плюс чи мінус) є показником загального вдоволення професією.

Додаток Д

Методика «Мотивація успіху і страх невдачі»

(автор – А. Реан)

Інструкція

Якщо ви погоджуєтеся із твердженням, то зазначте «так», якщо не погоджуєтеся – «ні».

Текст опитувальника

1. Взавшись до роботи, сподіваюся на успіх.
2. У роботі виявляю активність.
3. Схильний до ініціативи.
4. Під час виконання професійних обов'язків намагаюся знайти причини, щоб відмовитись від них.
5. Здебільшого обираю крайності: або надзвичайно легкі завдання, або дуже важкі.
6. Наштовхуючись на перешкоди, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. Оцінюючи власні успіхи та невдачі схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності здебільшого залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. Впроцесі виконання важких завдань, які обмежено в часі, результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість задля досягнення мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на перспективу.
12. Я ризикую, однак з розумом.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо при відсутності зовнішнього контролю.
14. Надаю перевагу середнім за важкістю або дещо завищеним, однак досяжним завданням.
15. Зазнавши невдачі під час виконання завдання, відчуваю, що цікавість до нього у мене знижується.
16. Оцінюючи власні успіхи і невдачі, я схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Надаю перевагу плануванню майбутнього лише на найближчий період часу.
18. При обмеженості у часі результативність моєї праці поліпшується, навіть якщо завдання досить складне.
19. У разі невдачі не відмовляюся від досягнення мети.
20. Якщо я сам собі обираю завдання, то, зазнавши невдачі, його привабливість тільки зростає.

Аналіз результатів

1 бал запишіть за відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і за відповіді «ні» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підрахуйте загальну кількість балів.

Висновки

Отриманий результат у діапазоні від 1 до 7 балів засвідчує мотивацію на невдачу (страх невдачі); від 14 до 20 – мотивацію на успіх (сподівання на успіх); від 8 до 13 – мотиваційний полюс не виражений. При цьому 8-9 балів свідчить, що мотивація близька до уникання невдачі, 12-13 балів – до прагнення успіху.

Додаток Е

Методика «Діагностика соціально-психологічних установо особистості в мотиваційній сфері»

(автор – О. Потьомкіна)

Шкала Б

«Виявлення установок на «процес діяльності» – «результат діяльності»

Інструкція

Дайте відповідь «так» або «ні».

Текст опитувальника

1. Процес виконання роботи захоплює вас більше, ніж її завершення?
2. Для досягнення мети Ви не шкодуєте сил?
3. Ви довго не відважуєтесь розпочати робити те, що Вам нецікаво, навіть якщо це необхідно?
4. Ви впевнені, що у вас вистачить наполегливості для завершення будь-якої справи?
5. Закінчуючи цікаву справу, ви шкодуєте, що її вже завершено?
6. Вам більше до вподоби люди, здатні досягати результату, ніж ті, головною характеристикою яких є доброта і чуйність?
7. Ви отримуєте задоволення від гри, в якій не важливий результат?
8. Ви вважаєте, що успіхів у вашому житті більше, ніж невдач?
9. Ви більше поважаєте людей, здатних захопитися справою по-справжньому?
10. Ви часто завершуєте роботу, якщо не вистачає часу, склалася неприємна ситуація, існують зовнішні перешкоди?
11. Ви часто починаєте одночасно багато справ і не встигаєте їх закінчити?
12. Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?
13. Чи можете ви захопитися справою настільки, що забуваєте про себе та час?
14. Вам часто вдається довести розпочату справу до кінця?
15. Чи буває, що, захоплюючись справами, Ви не можете закінчити розпочате?
16. Ви уникаєте зустрічей із людьми, які не наділені діловими якостями?
17. Ви часто навантажуйте свої вихідні дні чи відпустку роботою, усвідомлюючи потребу щось зробити?
18. Ви вважаєте, що головне у будь-якій справі результат?
19. Погоджуючись на справу, ви думаєте про те, наскільки вона для Вас є цікавою?
20. Прагнення до результату в будь-якій справі – риса, що Вас вирізняє з-поміж інших?

Аналіз результатів та висновки

За кожен позитивну відповідь ставиться 1 бал. Сума балів за позитивні відповіді на непарні запитання (1, 3, 5, 7 і т. д.) буде відтворювати орієнтацію суб'єкта на процес діяльності, а сума балів за відповіді на парні запитання (2, 4, 6 і т. д.) – орієнтацію суб'єкта на результат.

Додаток Ж

Анкета первинної ІКТ компетентності майбутнього учителя початкової школи

Прізвище	
Ім'я	
По батькові	
Скільки Вам років?	
Курс	

Методичні рекомендації до анкети

Уважно прочитайте опис характеристик у пунктах 1, 2, 3, 4.

Навпроти кожного запитання відзначте у зручній спосіб (цифра, буква, слово, однак не знаки арифметичних дій) відповідну категорію (1,2,3,4), тільки одну для кожного запитання.

Анкета допоможе сформувати траєкторію Вашого навчання оптимальним чином.

№ П/П	Запитання	Відповіді			
		Знаю	Уявляю в загальних рисах	Почну працювати і згадаю	Нічого не можу сказати
1	2	3	4	5	6
MS Word					
1	Як задати абзацний відступ?				
2	Як змінити розміри шрифту?				
3	Як скопіювати і вставити в інше місце частину тексту?				
4	Як автоматично замінити термін у всьому тексті документа?				
5	Як створити таблицю?				
6	Як додати / видалити стовпці та рядки таблиці?				
7	Як вставити в текст малюнок або фотографію?				
8	Як написати текст в декілька колонок?				
9	Як автоматично створити / оновити зміст документа?				
10	Як зробити закладку в документі та здійснювати переходи на потрібні закладки?				
MS Excel					

1	2	3	4	5	6
11	Як ввести та відформатувати дані в комірку?				
12	Як скопіювати та вставити в комірку?				
13	Як задати межі таблиці і заливку комірки?				
14	Як упорядкувати дані таблиці по одному з стовпців?				
15	Як виставити фільтр даних?				
16	Як створити посилання?				
17	Як створити діаграму за допомогою Майстра діаграм?				
18	Як змінити структуру діаграми за рядками та за стовпцями?				
19	Як вставити електронну таблицю Excel в документ Word так, щоб сумовування визначалося як в Excel, а не як у Word?				
20	Як створити таблицю, в якій автоматично обчислюється кількість заповнених комірок, якщо заповнено не всі?				
21	Як додати примітку до комірки?				
22	Як побудувати зведену таблицю?				
MS Power Point					
23	Як створити презентацію за шаблоном?				
24	Як зробити слайд прихованим?				
25	Як задати кут повороту авто фігури?				
26	Як задати гіперпосилання всередині презентації?				
27	Як налаштувати анімацію об'єктів на слайді?				
28	Як створити взірець слайдів і використовувати його в роботі?				
29	Як намалювати на слайді складну фігуру, а потім її змінити?				
30	Як змінити колірну схему оформлення презентації?				
31	Як зробити звуковий супровід показу слайдів?				

Продовження дод. Ж

1	2	3	4	5	6
32	Як створити гіперпосилання на довільний показ?				
33	Як скористатися командою «Створити підсумковий слайд»?				
34	Як експортувати презентацію в Word?				
35	Як зробити так, щоб на об'єкт у слайді з'являвся або не з'являвся, за Ваши бажанням?				
MS Access					
36	Що таке властивості полів, типи даних, їх установка?				
37	Що таке ключове поле?				
38	Як створити запит?				
39	Що таке обчислювані поля в запитах?				
40	Як створити форму для роботи з даними?				
41	Як створити звіт?				
MS Publisher					
42	Як задати нову таблицю для Web-сторінки?				
43	Як задати колір або фон Web-сторінки?				
44	Як вкласти малюнок на Web-сторінку?				
45	Як форматувати текст на Web-сторінці?				
46	Як додати мета-теги?				
47	Як вкласти у Web-сторінку звук?				
48	Як зв'язати дві Web-сторінки за допомогою гіперпосилань?				
49	Як створити текст на Web-сторінці в кілька колонок?				
50	Як створити буклет і бюлетень?				
51	Як створити святкову листівку?				
52	Як створити візитну картку?				
Internet					
53	Що таке IP-адреса?				
54	Як зробити закладку в браузері в «Обраних»?				

Продовження дод. Ж

1	2	3	4	5	6
55	Як створити обліковий запис електронної пошти в Outlook Express?				
56	Як змінити час зберігання записів в журналі InternetExplorer?				
57	Як переслати фотографії по електронній пошті?				
58	Як відрізнити за зовнішнім виглядом URL Web-сторінки від адреси електронної пошти?				
59	Як вчинити, якщо у вікні браузера текст відображається у вигляді незрозумілими символами, наприклад, «ГДПЮБЯРБСІРЕ, ФХРЕКХ хМРЕПМЕРЮ!»?				
60	Що таке пошуковий редактор?				
61	Що таке розширений запит?				
62	Як відправити потрібний документ поштою?				
Робота з графічними редакторами					
63	Як змінити розміри і розширення растрового зображення?				
64	Як скопіювати / вставити фрагмент довільної форми (у Photoshop, CorelDraw)?				
65	Як змінити яскравість і контрастність зображення?				
66	Як збільшити яскравість (чіткість) зображення в Photoshop, CorelDraw?				
67	Як прибрати дрібний дефект із зображення?				
68	Як змінити прозорість шару (в Photoshop, CorelDraw)?				
69	Як претворити кольорове зображення в тоноване?				
70	Як оптимізувати розмір файлу зображення для Web-сторінки?				
71	Як створити анімований GIF?				
Робота з мультимедійним проектором					
72	Для чого призначено мультимедійні проектори?				
73	Як користуватися мультимедійним проектором?				

Продовження дод. Ж

1	2	3	4	5	6
	Робота з відеокамерою				
74	Як працювати з цифровою камерою (відеокамерою)?				
75	Як обробляти цифрові дані?				
	Робота зі сканером				
76	Для чого призначено сканер і як з ним працювати?				

Додаток 3

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»**

Педагогічний факультет

СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Інформаційні технології в інклюзивній освіті дітей з ускладненням процесів
розвитку та соціалізації**

Освітня програма: ОР «Бакалавр»

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Затверджено на засіданні кафедри
Протокол № 1 від “28” серпня 2019 р.

ЗМІСТ

1. Загальна інформація
2. Анотація до курсу
3. Мета та цілі курсу
4. Результати навчання (компетентності)
5. Організація навчання курсу
6. Система оцінювання курсу
7. Політика курсу
8. Рекомендована література.

1. Загальна інформація	
Назва дисципліни	Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації
Викладач (-і)	к.п.н., доц. Чупахіна С.В.
Контактний телефон викладача	+80342509138
E-mail викладача	svitlana.chupakhina@pnu.edu.ua
Формат дисципліни	Лекції, практичні, самостійна робота
Обсяг дисципліни	3 кредити ECTS
Посилання на сайт дистанційного навчання	http://www.d-learn.pu.if.ua
Консультації	Очні консультації за розкладом
2. Анотація до курсу	
«Інформаційні технології в інклюзивному навчанні дітей з ускладненням процесів розвитку та соціалізації» - складова дисциплін професійної підготовки вільного вибору майбутніх фахівців педагогічної освіти. Дисципліна вивчається здобувачами першого (бакалаврського) рівня на 4 курсі у 8 семестрі й спрямована на ознайомлення здобувачів із особливостями навчання дітей з ООП та використання ІТ в умовах інклюзивного освітнього середовища.	
3. Мета та цілі курсу	
<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити здобувачів із особливостями застосування ІТ в інклюзивному освітньому середовищі; - сформуванню вміння добирати та створювати демонстраційні електронні методичні матеріали для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу освіти; - використовувати ресурси Інтернету для організації взаємодії команди супроводу дитини з ООП та підготовки до корекційно-розвиткової роботи; - застосовувати інформаційно-комунікаційні технології задля розвитку особистості кожної дитини, забезпечують формування у них універсальних знання. 	
4. Результати навчання (компетентності)	
<p>Планувати освітній процес в закладах освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності використовуючи ЕОР.</p> <p>Проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань всебічного розвитку дітей з ООП.</p> <p>Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.</p> <p>Збирати та аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини.</p>	

Продовження дод. 3

<p>Інформатичні: орієнтуватися в інформаційному освітньому просторі, оперувати інформаційними даними використовуючи інформаційно-комунікаційні технології відповідно до потреб ринку праці та в професійній діяльності.</p> <p>Інноваційні: упроваджувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у інклюзивному освітньому процесі закладу освіти.</p>					
5. Організація навчання курсу					
Обсяг курсу					
Вид заняття				Загальна кількість годин	
Лекції				12	
семінарські заняття / практичні / лабораторні				18	
самостійна робота				60	
Ознаки курсу					
Семестр			Курс (рік навчання)		Нормативний / Вибірковий
8			4		Вибірковий
Тематика курсу					
Тема, план	<i>Форма заняття</i>	Література	Завдання, год	Вага оцінок и	Термін викона ння
Модуль 1. Теоретичні аспекти інформаційно-комунікаційної підтримки інклюзивної освіти					
<p>Тема 1. Особливості сучасного інформаційного суспільства глобальної масової мережевої комунікації, його вплив на освіту.</p> <p>Зміст понять «інформаційне суспільство», «інформатизація освіти», «засоби ІКТ», «інформаційна взаємодія за допомогою засобів ІКТ». Форми та методи інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії в освітньому середовищі. Дидактичні можливості інформаційних і комунікаційних технологій та педагогічна доцільність їх використання. Причини негативних наслідків використання засобів ІКТ.</p>	<p>Лекція (2 год), практичне заняття (4 год).</p>	<p>2,4,8, 11,14</p>	<p>Опрацювати лекційний матеріал та підготуватись до практичного</p>	<p>5 балів</p>	<p>за розкладом</p>

Продовження дод. 3

<p>Тема 2. Особливості навчання учнів з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації Діти з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації в інклюзивному освітньому середовищі. Особливості розвитку дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Підготовка дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації до інклюзивного навчання засобами ІТ.</p>	<p>Лекція (2 год), практичне заняття (4 год).</p>	<p>5,9,13</p>	<p>Опрацювати лекційний матеріал та підготуватись до практичного</p>	<p>5 балів</p>	<p>за розкладом</p>
<p>Тема 3. Інформаційно-освітнє інклюзивне середовище закладу. Інформаційно-освітнє середовище закладу. Структура інформаційно-освітнього інклюзивного середовища.</p>	<p>Лекція (2 год), практичне заняття (4 год).</p>	<p>1,4,5, 10,12, 14</p>	<p>Опрацювати лекційний матеріал та підготуватись до практичного</p>	<p>5 балів</p>	<p>за розкладом</p>
<p>Модуль 2. Особливості використання інформаційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі</p>					
<p>Тема 4. Навчально-методичні аспекти використання інформаційних технологій в освіті дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації. Комп'ютерні технології в теорії і практиці спеціального та інклюзивного навчання. Форми і методи роботи з учнями з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації з використанням ІКТ. Підготовка дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації до роботи з програмним забезпеченням ПК (основи комп'ютерної грамотності).</p>	<p>Лекція (2 год), практичне заняття (4 год).</p>	<p>3,4,6, 7,10</p>	<p>Опрацювати лекційний матеріал та підготуватись до практичного</p>	<p>5 балів</p>	<p>за розкладом</p>

Продовження дод. 3

<p>Тема 5. Теоретичні та прикладні аспекти реалізації інформаційної безпеки особистості з ІІ в умовах сучасного інформаційного суспільства. Зміст поняття «інформаційна безпека особистості» в освітній діяльності. Заходи забезпечення захисту здоров'я дитини від негативного впливу ІКТ.</p>	<p>Лекція (2 год), практичне заняття (4 год).</p>	<p>3,7,15,16</p>	<p>Опрацювати лекційний матеріал та підготуватись до практичного</p>	<p>5 балів</p>	<p>за розкладом</p>
<p>Тема 6. Організація мережесистем професійних співтовариств педагогів для реалізації завдань ІО у професійній діяльності. Педагогічна доцільність використання соціальних мереж в інклюзивному освітньому середовищі. Інформаційна взаємодія учасників інклюзивного освітнього середовища в соціальній мережі. Організація навчальної діяльності в соціальних мережах та їх використання в освітньому процесі.</p>	<p>Лекція (2 год), практичне заняття (4 год).</p>	<p>3,6,7,15,16</p>	<p>Опрацювати лекційний матеріал та підготуватись до практичного</p>	<p>5 балів</p>	<p>за розкладом</p>
6. Система оцінювання курсу					
<p>Загальна система оцінювання курсу</p>	<p>Вид контролю: 8 семестр – екзамен (підсумкова оцінка виставляється за роботу на практичних заняттях, наповнення портфоліо майбутнього педагога, участь у проєкті – 5 балів, 5 – за самостійну роботу. Сума – 100 балів. Враховуються результати неформальної освіти – сертифіковані онлайн-курси на освітніх платформах Coursera, Prometheus, EdEra та інших.</p>				
<p>Вимоги до письмової роботи</p>	<p>Самостійність виконання, власний аналіз та міркування.</p>				
<p>Семінарські заняття</p>	<p>Максимальна оцінка - 50 балів</p>				
<p>Умови допуску до підсумкового контролю</p>	<p>Виконання 50 % завдань.</p>				

7. Політика курсу

Дотримання політики доброчесності.

Лекційні заняття не відпрацьовуються, знання лекційного матеріалу є обов'язковим.

Пропущені практичні заняття здобувач відпрацьовує, індивідуально виконуючи передбачену у плані лекційного чи практичного занять роботу. Для цього використовуються:

- усне опитування;
- перевірка практичних завдань;
- розробка і оприлюднення відео презентацій;
- презентація і захист результатів освітнього проєкту;
- перевірка розроблених навчальних комп'ютерних завдань для роботи з дітьми з ускладненням процесів розвитку та соціалізації.

Допуском до іспиту є відвідування не менше 50 % занять, результати тестування на платформі дистанційного навчання, виконання самостійної роботи.

Викладання курсу зорієнтовано на активну взаємодію із здобувачем.

8. Рекомендована література

1. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2017. 160с.
2. Вольянська С. Є. Довідник сучасного педагога. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 144 с.
3. Інтерактивні on-line сервіси. Підготовлено спеціалістами Intboard™. Повні версії статей доступні на fb.com/intboard.ua
4. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
5. Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 94 с.
6. Коваль Л.В. Програмно-методичний комплект «Комп'ютерна азбука» для дошкільних закладів та підготовчих класів початкової школи. 2014. 24с.
7. Качуровська О.Б. Навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого»: навчально-методичний посібник (в електронному вигляді). Київ : РННЦ «ДІНІТ», 2009. 79 с.
8. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
9. Обачність Пильність Захист Ввічливість Сміливість: посібник із цифрового громадянства й безпеки. / рецензенти: Литвинова С.Г., Букач А.В., 2017. 44 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/PRESS.pdf>.
10. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. / О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола; за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
11. Програма ЮНЕСКО. «Інформація для всіх». URL: msk.edu.ua/ivk/Informatika/Prak_rab/2_kurs/k_pr1_Word.pdf.
12. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення : монографія. / О. О., Гриб'юк та ін.; за ред. М. І. Жалдака. Київ : Атіка, 2014. 172 с.
13. Співаковський О.В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон, 2011. 267с. URL: <https://spivakovsky.info/wp-content/uploads/2016/11/%D0%86%D0%9A%D0%A2-%D0%B2.pdf>.

Продовження дод. 3

14. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
15. Сучасні інформаційні технології в науці та освіті : навчальний посібник. / С. М. Злепко, С. В. Тимчик, І. В. Федосова та ін. Вінниця : ВНТУ, 2018. 145с.
16. Сервіси для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів: URL: <https://learningapps.org>; Український портал для дітей і батьків: МАМАBOOK: URL: <https://mamabook.com.ua/>

Викладач : кандидат педагогічних наук, доц. Чупахіна С.В.