

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ
ТРУДНОЩАМИ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти другого року навчання
11-261-м групи
Спеціальності 013 Початкова освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
Початкова освіта
Гончаренко Любов Вікторівна

Керівник к. пед. н., доцентка Кабельнікова Н.В.
Рецензент к. пед. н., доцентка Воропай Н.А.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ7	
1.1. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в інклюзивному класі7	
1.2. Напрями та зміст підготовки здобувачів освітньої програми «Початкова освіта» на педагогічному факультеті Херсонського державного університету до роботи з учнями із особливими освітніми потребами11	
1.3. Поняття про психолого-педагогічний супровід учня зі специфічними труднощами навчання в умовах загальноосвітнього простору..21	
РОЗДІЛ 2. НАПРЯМИ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ ТРУДНОЩАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА27	
2.1. Експериментальне дослідження стану готовності вчителів початкових класів до психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами 27	
2.2. Аналіз результатів експериментальної роботи29	
2.3. Напрями та зміст удосконалення підготовки вчителів початкових класів до психолого-педагогічного супроводу учнів зі специфічними труднощами навчання34	
ВИСНОВКИ	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ	55
Додаток А. Анкета «Я і інклюзивна освіта»	55
Додаток Б. Методика діагностики професійної педагогічної толерантності ...	57

Додаток В. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	63
--	----

ВСТУП

Актуальність дослідження. У процесі реформування системи освіти, зокрема набуття чинності нової редакції Закону України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», прийняття Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 23.05.2017р.) остаточно закріплено право дітей з порушеннями психофізичного розвитку на навчання у закладах загальної середньої освіти та визначено інклюзивну форму здобуття освіти як пріоритетну і таку, що забезпечує максимальну соціальну адаптацію зазначеної категорії дітей. Виклики суспільства поставили перед закладами вищої освіти завдання підготовки висококваліфікованих педагогів, які здатні якісно організувати та реалізувати освітній процес для всіх учнів, у тому числі й школярів з особливими освітніми потребами в класі з інклюзивною формою навчання.

Як засвідчують дослідження науковців, які займалися вивченням проблеми готовності вчителів початкових класів до роботи з учнями із особливими освітніми потребами (І.Демченко, Ю.Коломієць, А.Колупаєва, І.Мартиненко, Ю.Найда, Т.Сак, О.Таранченко, І.Хавлізулліна, З Шевців та ін.), педагоги інклюзивних класів на емоційному рівні цілком приймають ідеї інклюзії, водночас вони стикаються з рядом труднощів, зокрема під час складання індивідуальної програми розвитку, методичного забезпечення уроків, організації взаємодії дітей з нормотиповим розвитком та учнів із особливими освітніми потребами, і, найголовніше їм не вистачає спеціальних знань щодо психофізичних можливостей та потенційних здібностей учнів із різними обмеженнями функціонування та активності.

Молодші школярі з особливими освітніми потребами характеризуються індивідуальними відмінностями, що однаково несприятливо впливають на

опанування шкільною програмою, призводячи до прояву специфічних труднощів у навчанні. Розуміння вчителем закономірностей розвитку таких дітей, проведення діагностики в умовах постійного моніторингу динаміки навчальної успішності, застосування методів та прийомів інклюзивного навчання та командний підхід у психолого-педагогічному супроводі учнів зі специфічними труднощами навчання є необхідними умовами для ефективної організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

Отже, потреба у практичній реалізації проблеми формування фахових компетентностей у вчителів початкових класів готовності роботи з дітьми із особливими потребами і зумовила вибір теми кваліфікаційного дослідження: **«Підготовка вчителя початкових класів до психолого-педагогічного супроводу учнів зі специфічними труднощами навчання у загальноосвітньому просторі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційну роботу виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Об'єкт дослідження – процес підготовки вчителів початкових класів у ЗВО.

Предмет дослідження – напрями та зміст удосконалення підготовки вчителів початкових класів до психолого-педагогічного супроводу учнів початкових класів зі специфічними труднощами навчання у загальноосвітньому просторі.

Мета дослідження – розробити напрями та зміст удосконалення підготовки вчителя початкових класів до здійснення психолого-педагогічного супроводу молодших школярів зі специфічними труднощами навчання у загальноосвітньому просторі.

Гіпотеза дослідження. Ми виходили з припущення про те, що ефективний педагогічний супровід учнів зі специфічними труднощами навчання може бути реалізовано за умов озброєння вчителів початкових класів:

- знаннями особливостей психофізичного розвитку та пов'язаних з ними освітніх потреб учнів, які зазнають специфічні труднощі у навчанні;
- знаннями щодо теоретико-методичного забезпечення інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами;
- вміннями організувати інклюзивне навчання учнів зі специфічними труднощами опанування шкільною програмою.

Для досягнення поставленої мети та підтвердження висунутої гіпотези було визначено такі **завдання** дослідження:

1. Зробити аналіз психологічної, загальнодидактичної та спеціальної літератури з проблеми дослідження.
2. Вивчити напрями та зміст підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на педагогічному факультеті ХДУ.
3. Розкрити сутність психолого-педагогічного супроводу молодших школярів зі специфічними труднощами навчання.
4. Експериментально перевірити стан готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми зі специфічними труднощами навчання та розробити напрями та зміст удосконалення підготовки вчителів початкових класів до здійснення педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього середовища.

Методи дослідження:

— *теоретичні:* вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психолого-педагогічної літератури, навчальних планів, робочих програм та навчально-методичних комплексів дисциплін;

— *емпіричні*: психолого-педагогічний експеримент з метою визначення стану готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми зі специфічними труднощами навчання в умовах організації інклюзивного навчання;

— *статистичні*: кількісний і якісний аналіз одержаних експериментальних даних.

Елементи наукової новизни дослідження полягають у тому, що: науково-теоретично *обґрунтовано* необхідність комплексного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи з молодшими школярами із особливими освітніми потребами з метою більш ефективної організації педагогічного супроводу зазначеної категорії дітей в умовах загальноосвітнього середовища; *уточнено* поняття «специфічні труднощі навчання», дані про стан готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; *подальшого розвитку* набули положення щодо необхідності дотримання принципів наступності та системності у підготовці вчителів початкової школи до здійснення педагогічного супроводу учнів зі специфічними труднощами навчання.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що описані особливості підготовки та експериментальні дані щодо стану готовності майбутніх учителів початкової школи до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами можуть бути враховані під час складання навчальних планів для здобувачів спеціальності «Початкова освіта», розробки робочих програм та навчально-методичних комплексів дисциплін.

Апробація дослідження. Матеріали роботи представлено у публікації: «Професійна готовність вчителів початкової школи до організації навчання учнів з особливими освітніми потребами», що вийшла з друку у 2019-2020 навчальному році.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в інклюзивному класі

Реалізація нормативних документів, зокрема, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про зміни до Закону України «Про освіту» щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до закладів загальної освіти» передбачає створення широкої мережі освітніх закладів, які мають забезпечити надання якісної освіти здобувачам із особливими освітніми потребами. Відповідно, на сьогодні виникає гостра потреба у підготовці висококваліфікованих педагогів, які, розуміючи закономірності розвитку учнів з різними порушеннями психофізичного розвитку, їх особливостей навчальної діяльності, можуть організувати освітнє середовище таким чином, щоб кожна дитина незалежно від стану її розвитку стала його повноцінним учасником.

Професійним стандартом професії «Вчитель початкової школи» [39] чітко визначено ті фахові компетентності, знання, уміння та навички, якими має володіти сучасний вчитель, який готовий реалізовувати освітні програми з інклюзивним навчанням. Ми виокремили основні:

- враховувати індивідуальні особливостей і індивідуальні потреби учнів у процесі організації навчальної діяльності;
- здійснювати процес навчання учнів відповідно до психолого-педагогічних закономірностей формування умінь і навичок, розвитку пізнавальних потреб і можливостей учнів;

- оцінювати наявний стан та результати процесу виховання і соціалізації учнів класу/окремих учнів;
- прогнозувати можливі відхилення у процесі досягнення мети виховання й соціалізації учнів класу/окремих учнів;
- враховувати індивідуальні пізнавальні потреби та інтереси учнів при створенні освітнього середовища;
- враховувати індивідуальні потреби учнів у сфері особистісного розвитку при створенні освітнього середовища;
- враховувати індивідуальні потреби фізичного розвитку учнів при створенні освітнього середовища;
- поважати особистість дитини й толерантно ставитися до неї. Толерантно ставитися до дітей з особливими потребами та підтримувати їх. Демонструвати повагу до особистості дитини й толерантне ставлення до неї, у тому числі й до дитини з особливими потребами; підтримувати дітей [39].

У Державному стандарті початкової освіти чітко окреслена мета початкової освіти, яка полягає у всебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формуванні цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості [10].

Також у ньому прописано, що для учнів з особливими освітніми потребами (з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку), які здобувають початкову освіту у закладах загальної середньої освіти, базовий навчальний план визначає кількість годин для проведення корекційно-розвиткової роботи (у варіативній складовій) [10].

Отже, освітній і професійний стандарти містять вимоги до вчителя початкової школи, передбачають необхідність формування у нього

компетентностей, що дозволяють реалізувати програми інклюзивного навчання.

Залежно від змісту роботи (мета, засоби, предмет, методи і умови) змінюється й характер видів професійної діяльності.

Якість освіти дослідники [1; 4; 22] розглядають як відповідність змісту вищої педагогічної освіти і процесу його реалізації різноманітним вимогам закону, нормам стандартів, вимог роботодавців і потребам учасників освітнього процесу. З наших позицій, основна професійна освітня програма підготовки вчителів початкової школи повинна забезпечувати формування професійних якостей, що дозволяють їм самостійно вирішувати завдання реалізації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Формування професійних якостей безпосередньо пов'язано з професійним становленням особистості. У процесі професійного становлення перед кожною людиною постає запитання щодо правильності вибору професії або її зміни, самовизначення в професії і оцінки власних досягнень в професії. Виконання професійної діяльності вимагає спеціальних знань, умінь, а також професійно обумовлених якостей.

На думку вчених-педагогів, професійна складова педагогічної діяльності, є якісна характеристика вчителя, яка оцінюється ступенем володіння ним змісту і способами вирішення педагогічних завдань.

З позиції В. Шадрикова [42] аналіз педагогічної діяльності доцільно починати з її нормативного опису. У цьому аналізі повинні бути описані мета діяльності, компоненти дій, з яких складається діяльність, структура діяльності (взаємозв'язку і підпорядкованість компонентів дій), результат і параметри діяльності, способи поточної, проміжної і підсумкової оцінки результатів діяльності.

З іншого боку, виконуючи педагогічну діяльність, вчитель емоційно її забарвлює, виявляє вольові якості, своє відношення, сприймає дії учнів, оцінює

їх, а під час здійснення інклюзивної освіти йому необхідно різними способами донести їх до кожної категорії учнів.

Інтегрований прояв усіх перерахованих якостей у певних педагогічних ситуаціях дає можливість говорити про наявність у вчителя професійних якостей.

В свою чергу, Н. Кузьміна [30] розглядає професійні якості як фундамент професійної успішності. В. Зеєр [15] ототожнює професійні якості з індивідуальними якостями суб'єкта діяльності. Науковець розглядає їх як багатофункціональні, від яких залежить якість, результативність праці.

В. Шадриков [42], розглядаючи професійні якості як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, додає до них ще і здібності.

Разом з тим майже всі дослідники в галузі підготовки майбутніх учителів початкової школи погоджуються з тим, що кожна професія має свій склад особистісних та професійних якостей. Це стосується і педагогів, які працюють в класах з інклюзивним навчанням.

Слід відмітити, що учитель початкової школи-фахівець з навчання, виховання і розвитку дітей віком 6-10 років. Однак, інклюзивне навчання розширює соціальну структуру дітей цього віку, включаючи учнів порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуальними порушеннями, аутизмом, тяжкими порушеннями мовлення. Це визначає і специфіку професійних якостей вчителя початкових класів, що реалізує інклюзивну програму навчання дітей з особливими освітніми потребами. Об'єктами його взаємодії є:

- дитина з особливими освітніми потребами в класі;
- учні з нормотиповим розвитком в класі;
- дитячий колектив з різними категоріями учнів;
- батьки;
- діти в своїх сім'ях;

— педагогічні працівники (асистент вчителя, інші вчителі), залучені до роботи в інклюзивну класі та які здійснюють корекційно-розвиткову роботу (психолог, спеціальний педагог, соціальний педагог та ін.) [12].

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що зміст підготовки вчителя до роботи в інклюзивному класі початкової школи визначається специфікою професійної діяльності, і передбачає формування таких індивідуальних якостей, які забезпечать результативність та успішність освітнього процесу.

1.2. Напрями та зміст підготовки здобувачів освітньої програми «Початкова освіта» на педагогічному факультеті Херсонського державного університету до роботи з учнями із особливими освітніми потребами

Теоретичний аналіз професійних якостей майбутнього вчителя інклюзивного класу дає підстави стверджувати, що його підготовка до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами має відповідати сучасним вимогам педагогічної практики і виходити із багатоаспектного уявлення про вчителя не тільки як суб'єкта освітнього процесу, а й як суб'єкта творчого саморозвитку. З метою формування професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста навчання у закладі вищої освіти має відбуватися на основі функціональнорольової та особистіснодіяльнісній моделях викладання, реалізація яких забезпечить формування у вчителя початкових класів його цілісної особистісно-професійної компетентності [17].

На педагогічному факультеті Херсонського державного університету для здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівня підготовки за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» передбачено вивчення три освітніх компонентів, що передбачають формування

у майбутніх учителів початкової школи інклюзивної компетентності, а саме: на СВО «бакалавр» - «Основи інклюзивної освіти», на СВО «магістр» - «Філософія інклюзивної освіти» та «Інноваційні методики освітньої роботи шкіл з інклюзивним навчанням». Всі освітні компоненти відносяться до нормативного блоку дисциплін і є обов'язковими для вивчення.

Звернемося до аналізу змісту та програмних результатів зазначених освітніх компонентів.

«Основи інклюзивної освіти» є єдиною дисципліною, що передбачає підготовку майбутніх вчителів початкових класів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами на бакалаврському рівні. Вона вивчається у 5 семестрі, складає 3 кредити (90 год.). В 2020-2021 навчальному році передбачено 30 год. аудиторної роботи, з яких 18 год. – лекції, 12 год. – практичні заняття і 60 год. – самостійна робота.

Метою вивчення дисципліни є сформувати професійну компетентність у майбутніх вчителів закладів загальної середньої освіти (школи I ступеня) через засвоєння ними теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивного навчання молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору.

В результаті вивчення дисципліни студент має володіти теоретичними знаннями щодо:

- причин, механізмів та симптоматики порушень психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку,
- категорій дітей з особливими освітніми потребами;
- міжнародного та вітчизняного нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти;
- проявів особливих освітніх потреб учнів та можливих ресурсів освітнього закладу щодо їх задоволення;

— структури та змістового наповнення програми індивідуального розвитку учня з особливими освітніми потребами;

— методів, прийомів та форм реалізації диференційованого підходу та індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього середовища;

уміннями та навичками:

— визначати і враховувати в освітньому процесі вікові особливості учнів; здатність визначати і враховувати в освітньому процесі індивідуальні особливості учнів;

— використовувати стратегії індивідуального планування розвитку учнів з особливими освітніми потребами;

— застосовувати методи, прийоми й форми роботи з учнями з особливими освітніми потребами, які сприяють створенню ситуації успіху під час навчання, розвитку позитивної самооцінки учнів, мотивації до навчання [38].

Інформаційний обсяг дисципліни представлено двома змістовими модулями: «Діти з особливими освітніми потребами як суб'єкти інклюзивного навчання» та «Реалізація інклюзивного навчання молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти».

У першому модулі на розгляд виносяться теми, що дозволяють майбутнім вчителям одержати знання щодо причин порушень розвитку дітей, специфіки прояву труднощів у навчальній діяльності різних категорій учнів з особливими освітніми потребами, нормативно-правої бази організації інклюзивного навчання, зокрема міжнародних та вітчизняних законодавчих документів.

У другому змістовому модулі вивчаються проблеми організації інклюзивного навчання молодших школярів, зокрема: особливості здійснення

корекційно-розвивальної роботи у процесі навчання дітей із особливими освітніми потребами, функції та діяльність команди психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, складання індивідуальної програми розвитку учня, форми, методи та прийоми взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами, здійснення диференційованого викладання та оцінювання в інклюзивному класі.

Програмними результатами вивчення дисципліни є:

— знання сучасних теоретичних основ інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами відповідно освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти;

— розуміння мети, завдань, змісту, методів, організаційних форм й засобів початкової освіти учнів з особливими освітніми потребами, суть процесів виховання, навчання й розвитку учнів початкової школи;

— знання специфіки виховної роботи на уроках й у позаурочній діяльності в інклюзивному класі;

— розуміння вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку, індивідуальних відмінностей в перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами;

— знання сучасних стратегій взаємодії з родинами учнів з особливими освітніми потребами, формами їх активного залучення до освітнього процесу;

— прогнозування, проектування та коригування педагогічної комунікації з іншими суб'єктами освітнього процесу початкової школи, зокрема учасниками психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами;

— використання засобів вербальної та невербальної комунікації задля підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя;

— створення рівноправного, справедливого та сприятливого клімату в класі, що сприяє навчанню всіх учнів, незалежно від функціонального, соціально-психологічного та культурно-економічного контексту [38].

На другому (магістерському) рівні підготовки здобувачам освіти пропонується для вивчення дві нормативні дисципліни, що дає можливість їм одержати додаткову спеціалізацію «Інклюзивна освіта» та кваліфікацію «Вчитель класів з інклюзивним навчанням»

«Філософія інклюзивної освіти» - дисципліна, що вивчається у 1 семестрі, складає 3 кредити (90 год.), з яких аудиторної роботи – 36 год. (20 лекційних годин та 16 год. практичних занять).

Метою вивчення дисципліни є оволодіння майбутніми вчителями початкових класів філософсько-методологічними засадами організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього середовища.

У результаті вивчення дисципліни студент має володіти теоретичними знаннями щодо:

— сучасної медико-психолого-соціальної (функціональної) моделі характеристики особливих (у тому числі й освітніх) потреб індивіда,

— філософського підґрунтя інклюзивної освіти;

— концепцій розвитку інклюзивної освіти в Україні у порівнянні із закордонним досвідом;

уміннями та навичками:

— застосовувати стратегії організації інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами у закладах дошкільної та загальної середньої освіти з урахуванням сучасних тенденцій у нормативно-законодавчій базі;

— застосовувати стратегії залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до освітньо-корекційного процесу;

— організувати тьюторський супровід дитини з особливими освітніми потребами.

У результаті вивчення курсу студент має опанувати загальні та фахові компетентності, серед яких – здатність:

- застосовувати та інтегрувати міжпредметні знання з різних освітніх галузей під час добору стратегій інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- використовувати сучасні стратегії роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками, які сприяють розвитку можливостей та здібностей дітей, створенню сприятливого психологічного мікроклімату у родині, профілактиці емоційного вигорання батьків;

- використовувати філософсько-методологічні засади організації командної роботи фахівців щодо психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та її родини.

Інформаційний обсяг дисципліни розподілено за двома модулями: «Інклюзивна освіта як провідна стратегія в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні», «Реалізація філософсько-методологічних засад інклюзивної освіти в умовах закладів освіти».

У першому модулі магістранти аналізують різні моделі здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, вивчають історію спеціальної освіти та інклюзії, порівнюють моделі ставлення суспільства до осіб з порушеннями розвитку, принципи інклюзивної освіти, вплив ідей різних філософських напрямів на становлення інклюзивної освіти, закордонний досвід впровадження інклюзивної освіти.

У другому модулі акцентовано увагу на організаційно-педагогічних засадах впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсних можливостях інклюзивної освіти, принципах організації навчальної діяльності в класах з інклюзивною формою навчання, характеристиці особливих освітніх

потреб молодших школярів з різними типами порушення розвитку, проблемах реалізації комплексного підходу у супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, принципах сімейнозорінтованого підходу до психолого-педагогічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами, формуванні готовності батьків до партнерської взаємодії, цілях, етапах, змісту і формах ефективної взаємодії фахівців з батьками. Також розглядаються питання роботи закладу з інклюзивним навчанням: принципи діяльності закладу, алгоритм дій керівника закладу освіти під час зарахування на навчання дитини з особливими освітніми потребами, методичні рекомендації керівникам закладів освіти з інклюзивним навчанням щодо проведення першої зустрічі команди з розробки індивідуального навчального плану.

Програмними результатами вивчення дисципліни є:

— знання сучасних концепцій інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, завдання, зміст, методи, організаційні форми і засоби навчання у закладах освіти з інклюзивним навчанням; стратегії психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами;

— розуміння сучасних тенденцій в інклюзивній освіті дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

— уміння організувати освітній процес з використанням сучасних методик та педагогічних технологій інклюзивної освіти [38].

«Інноваційні методики освітньої роботи шкіл з інклюзивним навчанням» - освітня компонента, що вивчається у другому семестрі першого року підготовки магістрів спеціальності «Початкова освіта», складає 3 кредити (90 год), з яких аудиторної роботи – 40 год (14 год. лекційних та 26 год. практичних занять).

Метою вивчення дисципліни є сформувати професійну компетентність роботи з учнями із особливими освітніми потребами у майбутніх вчителів початкових класів закладів через засвоєння ними науково-теоретичних та організаційно-методичних засад впровадження інноваційних методик у освітній процес.

У результаті вивчення дисципліни студент має володіти_ теоретичними знаннями щодо:

- технологій індивідуального планування,
- структури та змісту програми індивідуального розвитку дитини;
- інноваційних методик, методів та прийомів організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами;

уміннями та навичками:

- застосовувати технології індивідуального планування під час організації психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами;
- застосовувати інноваційні методики роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами;
- організовувати освітній процес в інклюзивному класі із застосуванням різних стратегій викладання.

У результаті вивчення курсу студент має опанувати загальні та фахові компетентності, серед яких – здатність та готовність:

- планувати, проєктувати та застосовувати сучасні інноваційні педагогічні технології організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами з метою забезпечення оптимальних умов їх пізнавальної діяльності, загального психічного розвитку, студентів ЗВО, аналізувати та оцінювати різноманітні психолого-педагогічні, методичні фактори, передбачати можливі наслідки їх застосування;

— організувати інклюзивне навчання, виховну діяльність молодших школярів з особливими освітніми потребами; організації самостійної та пошукової роботи, участь у роботі кафедри, в організації та проведенні семінарів, конференцій, педагогічних читань, виставок, конкурсів, у розробленні навчально-методичних матеріалів щодо покращення якості роботи та професійної майстерності;

— застосовувати сучасні методи, технології, прийоми, засоби інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної освіти, спираючись на знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу і методик навчання;

— застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі інклюзивного класу;

— до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності [38].

Усі теми, що пропонуються для вивчення розподілено за двома змістовими модулями «Інноваційні технології та методики здійснення оцінки стану розвитку та навчальних досягнень учнів із особливими освітніми потребами» та «Інноваційні технології, методики та методи організації освітнього процесу в класі з інклюзивною формою навчання». Фактично, на відміну, від курсу «Філософія інклюзивної освіти», дана дисципліна має суто практичну спрямованість і передбачає формування майбутніх учителів початкових класів готовності до організації освітнього процесу в інклюзивному класі враховуючи освітні потреби кожного учня, у тому числі і школяра із особливими освітніми потребами.

Програмними результатами вивчення дисципліни є:

— знання нормативно-правових документів, що регламентують діяльність закладів вищої освіти; напрями діяльності вчителя інклюзивного класу, викладача закладу вищої освіти, їх функціональні обов'язки; права і

обов'язки суб'єктів освітнього процесу; обсяг і функції роботи вчителя інклюзивного класу та викладача; принципи адміністрування та управління; умови і передумови функціонування закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання та вищої освіти;

— знання сучасних концепцій, завдань, змісту, методів, організаційних форм і засобів інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти; особливості та інструментарій психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу під час реалізації моделі інклюзивного навчання; методів діагностики та корекції психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку, студентів; види і зміст контролю з його перебігу;

— володіння уміннями і навичками забезпечення організації освітнього процесу з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, компетентнісного підходу тощо;

— здатність до здійснення педагогічної оцінки стану розвитку учня з особливими освітніми потребами;

— здатність до застосування різних інноваційних стратегій викладання в інклюзивному класі, стратегій диференційованого оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами;

— здатність до застосування інноваційних форм взаємодії з батьками учнів із особливими освітніми потребами, залучення їх до освітнього процесу;

— здатність до надання методичної допомоги вчителям за всіма напрямками програм навчання і виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами, готувати і проводити різні форми методичної роботи з підвищення кваліфікації: семінари, практикуми, тренінги, консультації та ін. заходи методичного спрямування [38].

У результаті аналізу змістового наповнення цих трьох дисциплін можна відмітити, що деякі теми повторюються, однак рівень їх вивчення інший. Так,

наприклад спільною для всіх дисциплін є тематика, що передбачає вивчення нормативно-правової бази інклюзивного навчання, однак, в дисципліні «Основи інклюзивної освіти» передбачено просто огляд освітніх законодавчих документів, в дисципліні «Філософія інклюзивної освіти» - це вже порівняльний аналіз міжнародної та вітчизняної законодавчої бази в попередній та чинній редакції, а в дисципліні «Інноваційні методики освітньої роботи шкіл з інклюзивним навчанням» детально аналізуються документи, що регламентують власне змістову та організаційну складову інклюзивного навчання в початковій школі. Таким чином, дотримується принцип ускладнення навчального матеріалу та наступності у вивченні ключових тем. Крім того, на другий (магістерський) рівень вступають здобувачі, які не мають базової педагогічної освіти, тому такий принцип вивчення окремих важливих тем є, на наш погляд, доцільним.

Отже, формування готовності у майбутніх учителів початкових класів до організації та реалізації психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами є складовою загальної фахової підготовки і передбачає інтегрування знань з інших дисциплін, що передбачені навчальним планом для здобувачів освітньо-професійної програми «Початкова освіта» (загальної та вікової психології, основ психодіагностики, методик початкової освіти, дидактики, теорії виховання та ін.).

1.3. Поняття про психолого-педагогічний супровід учня зі специфічними труднощами навчання в умовах загальноосвітнього простору

Пріоритетним напрямом надання якісних освітніх послуг дітям з особливими потребами є створення оптимальних умов для їх навчання,

виховання і розвитку. Це реалізується, перш за все, шляхом створення загального освітнього безбар'єрного середовища, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, адаптації та модифікації на всіх рівнях. Особливого значення у процесі навчання учня з особливими освітніми потребами набуває його соціалізація, повноцінне включення в систему міжособистісних відносин не тільки з нормотиповими однолітками та педагогами в освітньому закладі, а й поза його межами [31; 35].

Слід зазначити, що саме соціалізація створює реальні можливості для корекції і компенсації порушених функцій, забезпечує залучення до всіх сфер життєдіяльності суспільства на рівні з дітьми, розвиток яких відповідає віковій нормі.

Під поняттям «соціальна адаптація» розуміють процес ефективної взаємодії особистості з соціальним середовищем [4].

Необхідно відзначити, що соціальна адаптація є початковою стадією соціалізації особистості, яка збігається з періодом дитинства. На цій стадії відбувається входження дитини в світ людей: оволодіння елементарними нормами і правилами поведінки, соціальними ролями, засвоєння простих форм діяльності [34]. Саме соціалізація учня з особливими освітніми потребами є ключовим моментом в інклюзивній освіті.

Інклюзивна освіта – це спеціально організована система освітніх послуг, що забезпечує дитині з особливими освітніми потребами здобуття освіти за місцем проживання у середовищі однолітків в загальноосвітньому закладі. При цьому все освітнє середовище адаптується під потреби дитини, її психофізичні можливості [22].

Метою інклюзивної освіти є одержання дітьми з особливими потребами освітнього і соціального досвіду разом з нормотиповими їх однолітками. Відповідно, основним критерієм ефективності інклюзивної освіти можна розглядати успішність соціалізації, розвиток соціального досвіду дитини з

особливими освітніми потребами одночасно із опануванням навчального матеріалу [21].

Діти з особливими освітніми потребами характеризуються специфічністю навчальної діяльності, що виражені у специфічних труднощах.

У поняття *«специфічні труднощі навчання»* Ф.Брембаті та Р.Доніні об'єднують різнорідну групу труднощів, що пов'язані з різними сферами навчання на різних рівнях (опанування читанням, письмом, арифметичними операціями тощо) у дітей з первинно збереженим когнітивним розвитком [8].

Характерною особливістю зазначеної категорії молодших школярів є швидке виснаження та швидка втомлюваність нервової системи, які у поєднанні зумовлюють зниження пізнавальної діяльності, що негативно впливає на опанування навчальним матеріалом.

Дітям важко зосередитися на завданні, вони не вміють підпорядковувати свої дії правилам, що містить кілька умов. Навіть навчаючись за індивідуальною програмою, під час роботи на уроці швидко втомлюються, починають відволікатися, перестають сприймати навчальний матеріал [3].

Варіативність специфічних труднощів у навчанні у дітей з особливими освітніми потребами – з одного боку, та необхідність організації освітньо-корекційного процесу з урахуванням потенційних можливостей дитини – з іншого, вимагає створення особливих умов здобуття освіти школярами. Це стало можливим під час здійснення психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами командою спеціалістів [7].

В широкому розумінні під поняттям *«психолого-педагогічний супровід»* розуміють системну діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації,

особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум [14].

У Законі України «Про освіту» (чинна редакція) дається наступне визначення: «*Психолого-педагогічний супровід* – комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку» [13].

Виходячи із останнього визначення психолого-педагогічний супровід реалізується командою фахівців, які здійснюють комплексний вплив на дитину з особливими освітніми потребами, тобто командою психолого-педагогічного супроводу. Діяльність цієї команди регламентується Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (наказ МОН від 08.06.2018 № 609) [37].

У Положенні чітко визначається склад команди супроводу. Так, до обов'язкових її учасників входять:

- директор або заступник директора з навчально-виховної роботи;
- вчитель початкових класів (класний керівник);
- вчителі які працюють в інклюзивному класі;
- асистент вчителя;
- практичний психолог;
- соціальний педагог;
- вчитель-дефектолог або спеціальний педагог (з урахуванням освітніх потреб дитини з особливими освітніми потребами);
- вчитель-реабілітолог;
- батьки або законні представники дитини.

За потреби до супроводу учня залучаються й інші спеціалісти, зокрема:

- медичний працівник закладу освіти;

- лікар;
- асистент дитини;
- спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші [37].

Кожен спеціаліст виконує у супроводі учня з особливими освітніми потребами свої функції.

Так, адміністрація школи організовує психолого-педагогічний супровід дитини, контролює кількість та якість надання освітніх та корекційно-розвиткових послуг, здійснює оцінку ефективності діяльності фахівців команди. Психолог та спеціальний педагог проводять корекційно-розвиткові заняття відповідно свого профілю та потреб дитини, надають консультативну допомогу вчителям, що працюють з учнями із особливими освітніми потребами, та їх батькам. Соціальний педагог допомагає вирішити проблеми включення дитини в колектив, здійснює соціально-педагогічний патронат родини. Класний керівник та інші вчителі, які працюють у класі, здійснюють освітній процес, проводять моніторинг навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Асистент вчителя допомагає вирішити освітні завдання відповідно індивідуальної програми розвитку, готує та надає інформацію про дитину педагогам та її батькам щодо за результатами спостережень під час уроків та інших режимних моментів, адаптує освітнє середовище відповідно потреб дитини.

Усі члени команди психолого-педагогічного супроводу беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку учня на підставі результатів комплексної оцінки стану його розвитку, здійсненої спеціалістами Інклюзивно-ресурсного центру.

Командна робота забезпечується шляхом визнання однакової важливості кожного з її членів, тобто думка кожного спеціаліста є однаково важливою у прийнятті рішення щодо певних дій по відношенню до дитини. Рішення

приймаються колегіально, відповідно всі, хто забезпечує супровід, беруть на себе відповідальність за прийняті рішення [37].

До завдань команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами відносять:

—збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку;

—визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку Інклюзивно-ресурсного центру, та забезпечення надання цих послуг;

— розробка для кожного учня з особливими освітніми потребами індивідуальної програми розвитку та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

— надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

—створення належних умов для інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в освітнє середовище;

—проведення консультативної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;

—проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до учнів з особливими освітніми потребами [37].

Отже, психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами уявляє собою комплекс заходів, які реалізуються зусиллям команди спеціалістів і які спрямовані на включення дитини у загальноосвітній простір, соціалізацію та надання їй корекційно-розвиткових послуг відповідно індивідуальної програми розвитку.

РОЗДІЛ 2

НАПРЯМИ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ ТРУДНОЩАМИ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Експериментальне дослідження стану готовності вчителів початкових класів до психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами

Інклюзивна освіта являє собою соціальний феномен, обумовлений суспільно значущими змінами, такими як розвиток концепцій прав людини і рівних можливостей, антидискримінаційні рухом і трансформацією поглядів на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання як форма надання освітніх послуг зазначеній категорії учнів, дає можливість їх включення в систему загальної освіти незалежно від психофізичних та інших особливостей, навчатися разом зі своїми нормотиповими однолітками і отримувати специфічну педагогічну підтримку та корекційну допомогу, пов'язану із задоволенням їх особливих освітніх потреб. Відповідно, випускники закладів вищої освіти педагогічного спрямування мають бути готовими до надання якісних освітніх послуг зазначеній категорії школярів у закладах загальної середньої освіти в системі психолого-педагогічного супроводу учня зі специфічними труднощами навчання.

З метою визначення рівня готовності вчителів початкових класів до реалізації такої професійної діяльності нами було проведено експериментальне дослідження.

Експериментом було охоплено дві вибірки досліджуваних – студенти 4 курсу (451 група) спеціальності «Початкова освіта» заочної форми навчання – 22 особи та вчителі початкових класів Херсонських закладів загальної

середньої освіти № 33 та 41 – 13 осіб. Такий вибір експериментальної групи обумовлений тим, що в групі студентів заочної форми навчання 72,7% працюють в закладах освіти. В групі вчителів початкових класів – 62,2% працюють в класі з інклюзивним навчанням.

Завданнями експериментальної роботи було:

1. Визначити стан готовності вчителів до психолого-педагогічного супроводу учнів зі специфічними труднощами навчання в закладах загальної освіти.

2. Порівняти рівні сформованості готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами у студентів та практикуючих учителів.

3. Розробити напрями та зміст роботи, спрямованої на удосконалення підготовки вчителів початкових класів до здійснення психолого-педагогічного супроводу молодших школярів зі специфічними труднощами навчання.

Для вирішення першого завдання експериментальної роботи нами було використано методики:

1) анкета «Я і інклюзивна освіта» [36];

2) методика діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю.Макаров) [35];

Анкетування дозволило вивчити рівень освіти і кваліфікації, специфіку і досвід роботи, особливості розуміння і особистісного ставлення педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Додаток А).

В анкеті представлено питання загального характеру, призначені для одержання відомостей про респондентів, а також питання аналітичного характеру, особистісної та професійної позиції педагога щодо інклюзивної освіти та власне до дітей з особливими освітніми потребами. Оцінка результатів анкети здійснювалася на основі аналізу відповідей респондентів.

Методика діагностики професійної педагогічної толерантності (автор Ю.Макаров) спрямована на вивчення у педагогів сформованості професійної

педагогічної толерантності. Респондентам пропонується на вибір одна з відповідей «згоден» або «незгоден» (Додаток Б).

Передбачуваний розподіл педагогів за рівнями вираженості толерантних установок відбувається відповідно кількісних показників:

21 бал та нижче засвідчує про те, що професія педагога протипоказана людині. Їй слід зайнятися іншим видом діяльності, де вона буде більш успішною, ефективною та її позитивно сприйматимуть оточуючі.

21 – 32 балів - низький рівень професійної педагогічної толерантності.

33 – 49 балів – оптимальний рівень толерантності, що позитивно корелює з високою експертною оцінкою діяльності педагога з боку колег, адміністрації, учнів і батьків.

49 – 87 балів – надмірна виражена толерантність (варіант інтолерантності).

65 – 87 балів - вкрай складне здійснення педагогічної практики через саморуйнівний характер максимально виражених толерантних установок педагога.

2.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

Перш, ніж перейти до вивчення результатів виконання діагностичних методик, зазначимо, що всі учасники експерименту мають певний рівень знань з питань інклюзивної освіти, одержаних в різній формі. Всі студенти прослухали у 5 семестрі курс «Основи інклюзивної освіти» (90 год), вчителі початкових класів в останні 4 роки пройшли курси підвищення кваліфікації щодо формування фахових компетентностей роботи з учнями із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз відповідей за анкетною «Я і інклюзивна освіта», засвідчив, що з принципами, завданнями та філософією інклюзивної освіти знайомі всі респонденти - 100%. Ціннісне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами та до інклюзивної освіти зокрема проявили тільки 22,7% студентів та 53,8% вчителів. Під час відповіді на питання про призначення інклюзивної освіти респонденти відзначали наступне: «Це важливо для надання всім дітям рівних прав і можливостей у здобутті освіти за місцем проживання»; «Така форма навчання дозволяє формувати у дітей, толерантне ставлення до людей, які мають особливості»; «Спілкування однолітків з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами сприяє формуванню навичок комунікації і міжособистісних відносин в учнівському колективі». Зазначені відповіді свідчать про розуміння цими респондентами необхідності та актуальності соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, важливості змін в освітній галузі в Україні.

Розуміння необхідності включення учнів із особливими освітніми потребами в заклади загальної середньої освіти та позитивне ставлення до інклюзії в цілому продемонстрували 90,9 студентів та 69,2% вчителів. Що підтверджується наступними відповідями: «Мені важливо знати технології роботи в інклюзивному класі для того, щоб правильно організувати навчально-виховний процес з дітьми з особливими освітніми потребами»; «У моєму класі я спостерігаю проблеми взаємодії різних дітей, що свідчить про відсутність толерантного ставлення до учнів з особливими освітніми потребами».

Водночас, готовність навчати учнів з особливими освітніми потребами в системі їх психолого-педагогічного супроводу виявили тільки 50% студентів, у педагогів цей показник склав 91,3%. Типовою відповіддю студентів була наступна: «Мені не вистачає спеціальних знань для організації інклюзивного навчання, а також знань про особливості навчальної діяльності молодших школярів з різними особливими потребами».

На питання «Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивного навчання?», відповіді респондентів ми умовно розподілили на дві групи: позитивні і негативні.

До першої групи ми віднесли висловлювання, в яких виражалися бажання і прагнення працювати в умовах інклюзивної освіти – це 45,4% студентів та 76,9% вчителів.

У другу групу ми віднесли відповіді, провідним мотивом у яких була необхідність підкорятися сучасним освітнім законам або умова, яку висунула адміністрація освітнього закладу, - це 54,6% студентів та 23,1% вчителів.

Отже, за результатами анкетування ми виявили наступне:

— 50% студентів та 91,3% вчителів початкових класів не тільки зацікавлені в правильній організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами на практиці, прагнуть одержати необхідні знання, а й демонструють ціннісне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами та інклюзивної освіти в цілому;

— 41% студентів та 8,7% вчителів початкових класів виявляють інтерес до спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та учнів з особливими освітніми потребами, але не готові до роботи в умовах інклюзивної освіти з певних причин(не мають відповідної кваліфікації – студенти; не вбачають доцільності такої форми навчання для усіх категорій учнів з особливостями розвитку – вчителі);

— 9% студентів та жодного вчителя, котрі виявляють недостатній інтерес до проблем інклюзивної освіти та вивчають дану проблему в зв'язку з певною необхідністю, зокрема для складання заліку з дисципліни «Основи інклюзивної освіти».

Аналіз одержаних відповідей за методикою діагностики професійної педагогічної толерантності (автор Ю. Макаров) засвідчив, що 18% студентів та 15,3% вчителів мають низький рівень професійної педагогічної толерантності,

що виявляється у категоричності обраних відповідей, авторитарності і суворості по відношенню до учнів з особливими освітніми потребами, а також у дистанційованості від зазначеної категорії дітей. Наприклад: «Педагог повинен мати власну непохитну точку зору з будь-якого питання»; «Якщо учень не погоджується з очевидним, то це означає, що він або тупий, або надмірно упертий, або бешкетує»; «Мене, буває, виводить з рівноваги некмітливий учень». Такий вибір відповідей дискредитує провідні ідеї інклюзивної освіти.

59% студентів та 38,4% виявили середній рівень педагогічної толерантності. Відповіді, які обрала ця група учасників експерименту не були надмірно категоричними, ніж в групі з низьким рівнем. Наприклад: «Якщо брати близько до серця емоційні проблеми і переживання кожної дитини, то робота педагога стане нестерпною»; «Якщо навіть я покараю дитину, то це лише педагогічний прийом, який формує у неї необхідні життєві навички. Така особистісна позиція засвідчує про розуміння мети та завдань інклюзивної освіти.

Високий рівень педагогічної толерантності було виявлено у 23% студентів та 46,3% вчителів початкових класів. Типовими відповідями таких педагогів були: «Щоб не зробила дитина, вона в цьому не винна вже тому, що вона дитина»; «Основне завдання досвідченого педагога в тому, щоб забезпечити розвиток вихованця, у всьому йому підтримуючи»; «Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч» та інші. Це засвідчує про толерантне ставлення респондентів до думки інших людей; підтверджують високий потенціал до роботи в умовах інклюзивного навчання; прийняття учнів з особливими освітніми потребами.

Кількісні показники представлено на рисунку 2.1.

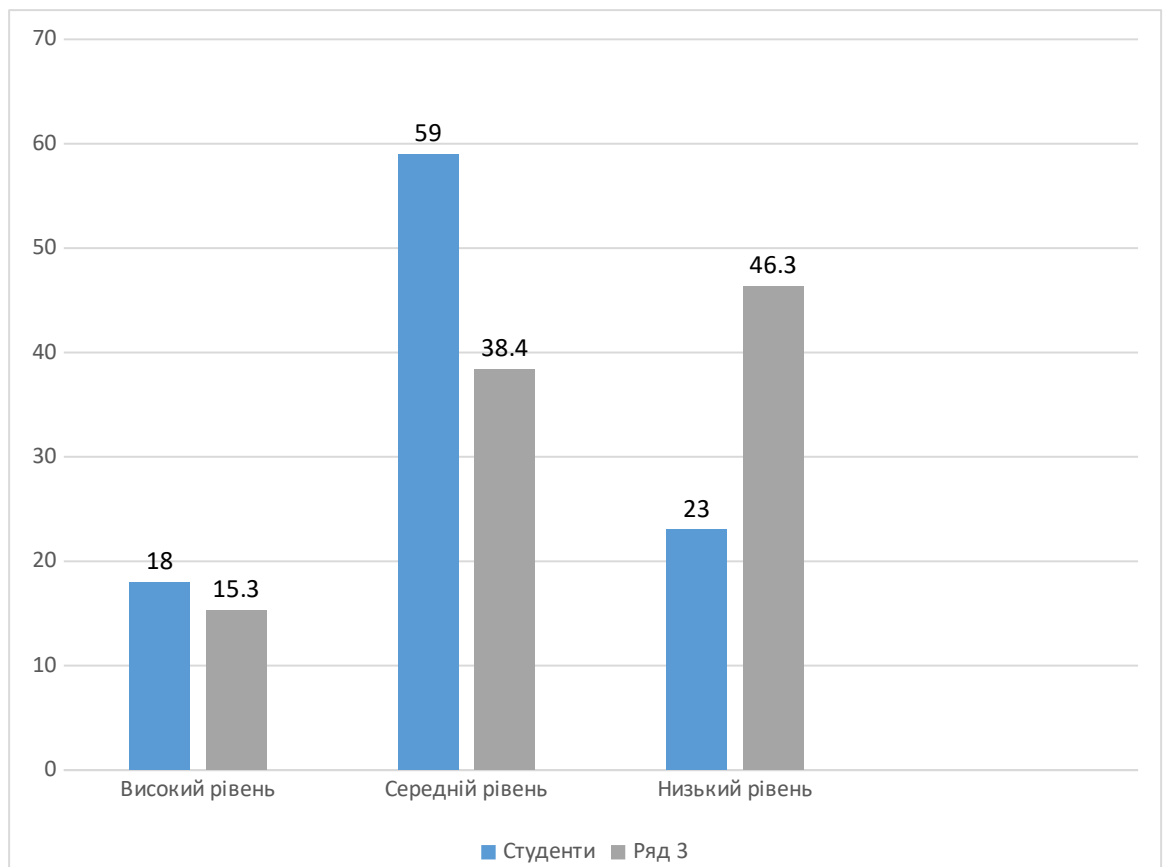


Рис. 2.1. Показники рівнів сформованості професійної педагогічної толерантності

Отже, результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що студенти та вчителі початкових класів виявляють інтерес до впровадження інклюзивної освіти та спільного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами та їх нормотиповими однолітками, але готовність до роботи з цими дітьми демонструють в більшій мірі практикуючі вчителі, що можна пояснити досвідом педагогічної роботи з учнями з особливостями розвитку. У студентів таку низьку професійну готовність можна пояснити недостатністю спеціальних знань та професійних навичок організації освітнього процесу в інклюзивному класі. Відповідно, виникає потреба в удосконаленні напрямів та змісту підготовки майбутніх учителів початкової

школи щодо формування у них готовності до психолого-педагогічного супроводу учнів зі специфічними труднощами навчання.

2.3. Напрями та зміст удосконалення підготовки вчителів початкових класів до психолого-педагогічного супроводу учнів зі специфічними труднощами навчання

Перш ніж перейти до висвітлення питання щодо шляхів удосконалення підготовки вчителів початкових класів до психолого-педагогічного супроводу учнів зі специфічними труднощами у навчанні, розглянемо власне поняття «зміст підготовки». Так, І.Ісаєв та В.Сластьонін визначають зміст підготовки педагога тієї чи іншої спеціальності як нормативну модель компетентності педагога, представлену в кваліфікаційній характеристиці і яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь та навичок [40].

Також автори зазначають, що психолого-педагогічні знання визначаються навчальними програмами і включають знання методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; сутності, цілей і технологій виховання і навчання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Це, в свою чергу, стає, як зазначають автори, основою гуманістично орієнтованого мислення вчителя або вихователя і є передумовою формування у них інтелектуальних та практичних умінь і навичок.

Педагогічні вміння розглядаються як сукупність заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості педагогічних дій, що послідовно розгортаються, частина з яких може бути автоматизована (навички). Вони мають вчені

багаторівневий характер – від репродуктивного до творчого і відіграють провідну роль у формуванні практичної готовності вчителів [32].

Зміст підготовки практикуючих педагогів Д.Ільясов, Л.Махмутова, М.Солодкова та інші вчені визначають як сукупність теоретичних знань, способів здійснення професійної діяльності, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин [41]. Реалізація змісту підготовки включає гнучке індивідуально орієнтоване навчання, формування професійних компетентностей.

Однак підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися оволодінням педагогами тільки процесуальною стороною діяльності. Необхідною є цілеспрямована робота з розвитку у них професійно-особистісних якостей.

Враховуючи результати експериментального дослідження, а також силабусу дисципліни «Основи інклюзії», удосконалення напрямів та змісту підготовки вчителів початкових до роботи в системі інклюзивного навчання передбачало переорієнтування майбутніх вчителів на нові цінності та сутність педагогічної діяльності щодо учнів із особливими освітніми потребами, що дасть можливість змінити їх ціннісно-сміслові установки, спрямовуючи педагогів на розуміння необхідності створення умов для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями розвитку.

Орієнтація на особистісно-діяльнісний підхід ми передбачає занурення педагогів у діяльність, що реалізовувалося шляхом переорієнтації з сприйняття та засвоєння ними навчальної інформації на їх активну участь у вирішенні професійних завдань [32].

Застосування компетентнісного підходу до удосконалення напрямів та змісту підготовки вчителів до роботи з молодшими школярами з

особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання спрямовується на розвиток у майбутніх та практикуючих учителів фахових компетентностей, спрямованих на формування у них мотиваційно-ціннісної, операціонально-діяльнісної та рефлексивно-оцінної готовності до здійснення інклюзивного навчання [33].

Під час вибору напрямів та удосконалення змістового наповнення дисципліни «Основи інклюзивної освіти» ми дотримувалися певних принципів [6; 11; 12; 25; 32; 33].

Відповідно до принципу суб'єктності, кожен учасник процесу підготовки має стати її активним суб'єктом. Це організовувалося за допомогою включення педагогів в процес вирішення професійних завдань. Завдяки цьому принципу відбувається активізація індивідуальної ініціативи і прагнення людини самовдосконалення.

Принцип системності дозволяє встановити взаємозв'язок та взаємозалежність таких компонентів підготовки педагогів до інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами, як: мета, зміст і технології організації. Крім того, реалізація цього принципу реалізується за допомогою проведення систематичних занять і послідовного збільшення навчальної інформації.

Принцип актуалізації результатів підготовки. Передбачає створення умов для закріплення набутих майбутніми педагогами знань, умінь, особистісних та професійних якостей під час практичної діяльності за допомогою вирішення професійних завдань.

Принцип варіативної організації підготовки. Визначення змісту підготовки здійснюється відповідно до її цільової спрямованості, індивідуальних запитів учасників дослідження і характером професійних труднощів, які можуть виникнути у майбутніх або працюючих вчителів

початкових класів під час здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами. Відповідно аналізу результатів констатувального експерименту до таких труднощів можна віднести:

- розуміння сутності та основних складових інклюзивної освіти;
- добір методик, прийомів і методів навчання учнів із особливими освітніми потребами та організації їх взаємодії з однолітками з нормотиповим розвитком;
- принципи побудови освітньо-корекційного процесу в інклюзивному класі з урахуванням особливостей розвитку дітей зі специфічними труднощами навчання;
- формування дитячого колективу на основі політики партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього інклюзивного середовища.

Принцип свободи вибору передбачає надання педагогам свободу вибору форм, методів, джерел, засобів і термінів усунення прогалин у своїх знаннях, набуття практичних навичок, що дозволяють успішно здійснювати роботу з учнями з особливими освітніми потребами в умовах їх психолого-педагогічного супроводу.

Як засвідчив аналіз силабусу дисципліни «Основи інклюзивної освіти», перший модуль курсу присвячено проблемам вивчення психофізичних особливостей дітей з особливими освітніми потребами

За результатами констатувального експерименту, ми вважаємо за необхідне включити в зміст модуля питання, присвячені характеристиці особливих освітніх потреб учнів початкових класів додатково до вивчення особливостей їх психофізичного розвитку. Така позиція зумовлена необхідністю формування у педагогів умінь виявляти та кваліфікувати особливі освітні потреби учнів. Відповідно ми доповнили тему **1.2. Діти з інтелектуальною недостатністю та діти з порушеннями мовлення**, тему **1.3. Діти з порушеннями аналізаторних систем** наступними питаннями:

1. Характеристика особливих освітніх потреб учнів початкових класів.
3. Виявлення та інтерпретація особливих освітніх потреб за допомогою методів психолого-педагогічної діагностики.
4. Визначення прогнозу подальшого розвитку учнів з особливими освітніми потребами, ґрунтуючись на результатах діагностики.
5. Створення умов для розвитку у вчителів початкових класів здатності до емпатії, до адекватного сприйняття учнів з особливими освітніми потребами.

Вивчення зазначених питань дало можливість подолати у майбутніх педагогів дефіцит специфічних знань та умінь в аспекті вивчення особливих освітніх потреб молодших школярів та в плані прогнозування динаміки їх успішності.

Другий модуль безпосередньо присвячений вивченню теоретико-методичних засад інклюзивної освіти та інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Так, під час вивчення теми **2.1. Інклюзія – стратегія міжнародного та українського законодавства вивчаються питання** ми запропонували доповнити тему матеріалами наступного напрямку:

1. Моделі реалізації інклюзивної освіти закордоном.
2. Сучасні тенденції в організації інклюзивної освіти в Україні та країнах пострадянського простору.
3. Критерії готовності суспільства до впровадження політики інклюзії.

Метою вивчення цих питань є формування в учителів початкових класів з інклюзивним навчанням розуміння сутності інклюзивної освіти, її ціннісних та цільових установок та умов організації.

Особлива увага зверталася на наступні аспекти: для організації інклюзивної освіти мають бути створені спеціальні умови: забезпечення стійкої державної політики; наявність нормативно-правових основ

інклюзивної освіти; формування толерантного ставлення соціуму до проблем людей з особливими освітніми потребами; своєчасне виявлення онтогенетических відхилень та надання своєчасної комплексної допомоги; підготовка компетентних педагогів; розробка технологій організації інклюзивної освіти; забезпечення «безбар'єрного середовища»; постачання сучасними технічними засобами; розробка програмно-методичного супроводу корекційно освітнього процесу.

Включення до вивчення питань щодо особливостей організації інклюзивної освіти в Україні та закордоном, на нашу думку, є доцільним, оскільки проведення майбутніми вчителями порівняльного аналізу дозволяє їм виявити позитивні та негативні тенденції в інклюзивній освіті, встановити причини негативного досвіду інклюзивної практики, вивчити приклади стихійної інклюзії.

Для оцінки якості інклюзивних процесів в зміст теми 2.1 включене питання «Критерії готовності суспільства до впровадження політики інклюзії». Така необхідність зумовлена тим, що ефективність організації інклюзивної освіти залежить не тільки від рівня компетентності педагогів, а й від сукупності умов, які створюються в суспільстві.

Під час проведення констатувального експерименту з'ясовано, що у більшості педагогів т майбутніх учителів початкових класів виникають труднощі з використанням технологій, методів, прийомів та форм інклюзивного навчання у молодших школярів з особливими освітніми потребами. Однак ці теми детально вивчаються тільки у 3 семестрі другого (магістерського) рівня підготовки на курсі «Інноваційні методики освітньої роботи шкіл з інклюзивним навчанням». Так само тільки на рівні магістратури розглядається тема щодо формування толерантного ставлення з боку учнівського колективу до дитини з особливими освітніми потребами. Ми

запропонували розгляд зазначених тем у межах курсу «Основи інклюзивної освіти», розробивши напрями та зміст вирішення проблем.

Тема 2.5. Технології, методи і форми організації інклюзивного навчання. Питання, що розглядаються у межах теми спрямовані на ознайомлення педагогів з технологіями організації інклюзивного навчання, методами, формами і прийомами корекційно-освітньої роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

На *лекції* передбачено висвітлення наступних технологій організації інклюзивного навчання: технологія створення атмосфери включення всіх учасників освітнього процесу (Т.Бут, М.Ейнскоу), технологія створення адаптивної освітнього середовища, що відповідає потребам усіх дітей (Д.Мітчелл), технологія організації інклюзивної освіти в закладах загальної дошкільної та середньої освіти (вітчизняний підхід), технології психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, технологія підтримки і тьюторські супроводу зазначеної категорії учнів.

Крім технологій, на лекції розкривалися методи, прийоми і форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, розглядалися особливості проєктування корекційно-освітнього середовища.

Мета практичного заняття – розвиток у педагогів уміння застосовувати технології організації інклюзивного навчання, а також використовувати різноманітні методи, прийоми і форми корекційно-освітньої роботи з молодшими школярами із особливими освітніми потребами.

Завдання практичного заняття:

1. Сприяти розвитку у педагогів уміння адекватно застосовувати сучасні технології та методи організації інклюзивного навчання.

2. Вчити педагогів розробляти адаптовані освітні програми для молодших школярів із особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзії.

3. Розвивати у педагогів уміння проєктувати корекційно-освітнє середовище для спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та учнів з особливими освітніми потребами.

4. Сприяти професійної самоосвіти педагогів, розвитку їх здібностей виявляти і аналізувати проблеми організації інклюзивної практики.

Відповідно до принципу актуалізації результатів підготовки, були створені такі практичні ситуації, які провокували педагогів до необхідності застосування щойно набутих знань і умінь. Наприклад, після вивчення технології психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, педагогам було запропоновано розробити проєкт адаптованої освітньої програми для дитини з особливими освітніми потребами (діяльність учня була представлена на серії відеороликів).

Контроль за засвоєнням змісту модуля здійснювався із застосуванням не тільки традиційних методів (тестування, відповідей на завдання), а й за допомогою фокус-групової роботи і шерингу (обмін – метод зворотного зв'язку, рефлексія).

Тема 2.6. Формування у дітей з нормотиповим розвитком толерантного ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами

Основна увага на *лекції* зосереджувалася на вивченні ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами, на знайомстві з сучасними підходами до формування толерантного ставлення до учня з особливими освітніми потребами в дитячому колективі. Було розглянуто наступні питання: основні підходи до формування культури дитячого колективу (А.Сиротюк), робота з дитячими колективами щодо формування у них толерантного ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами,

методи, прийоми та форми залучення батьків в освітньо-корекційний процес (Д.Мітчелл), особливості роботи фахівців (педагоги, психологи, тьютори), що беруть участь у психолого-педагогічному супроводі учнів з особливими освітніми потребами.

Метою *практичного заняття* є розвиток у педагогів уміння застосовувати методи та прийоми формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в дитячому і колективі дорослих.

Завдання практичного заняття:

1. Ознайомити педагогів з технологією залучення батьків, які виховують учнів з особливими освітніми потребами, в інклюзивне навчання їх дітей .
2. Вчити вчителів початкових класів застосовувати технології формування у дітей з нормотиповим розвитком толерантного ставлення до учнів з особливими освітніми потребами.
3. Створювати умови для розвитку у педагогів гуманістичної спрямованості на психолого-педагогічний супровід родини, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.
4. Вчити вчителів розробляти програми для формування в дитячому і дорослому колективі толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.
5. Сприяти професійної самоосвіти педагогів, розвитку у них здібностей виявляти і аналізувати проблеми організації інклюзивного навчання.

Контроль за засвоєнням змісту даного теми здійснювався за допомогою тестування, відповідей на практичні завдання, ділових ігор.

Для студентів і практикуючих педагогів ми підготували та надали відповідні методичні рекомендації. З метою контролю за опануванням матеріалу було проведено дві лекції та 2 практичних заняття на платформі ZOOM у дистанційному форматі.

Після формувального навчання було проведено контрольний експеримент за тими ж методиками, що і на етапі констатації.

Аналіз відповідей за анкетною «Я і інклюзивна освіта» дозволив зробити наступні висновки:

— 86,3% студентів та 92,4% вчителів початкових класів не тільки зацікавлені в правильній організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами на практиці, прагнуть одержати необхідні знання, а й демонструють ціннісне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами та інклюзивної освіти в цілому. На констатувальному етапі ці показники були 50% та 91,3 – відповідно;

— 13,4% студентів та 7,6% вчителів початкових класів виявляють інтерес до спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та учнів з особливими освітніми потребами, але не готові до роботи в умовах інклюзивної освіти з певних причин (не мають відповідної кваліфікації – студенти; не вбачають доцільності такої форми навчання для усіх категорій учнів з особливостями розвитку – вчителі). На етапі констатації ці показники склали 41% студентів та 8,7% - відповідно;

— не виявлено жодного респондента, котрі виявляють недостатній інтерес до проблем інклюзивної освіти та вивчають дану проблему в зв'язку з певною необхідністю, зокрема для складання заліку з дисципліни «Основи інклюзивної освіти». На етапі констатації – це було 9% студентів.

Одержані показники засвідчують про підвищення мотивації до впровадження інклюзивного навчання, зокрема через обізнаність у проблемах впровадження інклюзивної практики та розуміння особливих освітніх потреб учнів.

Порівняльний аналіз одержаних відповідей за методикою діагностики професійної педагогічної толерантності (автор Ю. Макаров) представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Порівняльні показники рівнів сформованості професійної педагогічної толерантності (у %)

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	студенти	вчителі	студенти	вчителі
Високий	18	15,3	40,9	46,3
Середній	59	38,4	45,4	46
Низький	23	46,3	13,7	7,7

Як бачимо засвідчив, що після формувального навчання лише у 13,7% студентів та 7,7% практикуючих учителів вчителів залишився низький рівень професійної педагогічної толерантності, що виявляється у категоричності обраних відповідей, авторитарності і суворості по відношенню до учнів з особливими освітніми потребами, а також у дистанційованості від зазначеної категорії дітей. На етапі констатувального експерименту цей показник склав 18% та 15,3% - відповідно.

45,4% студентів та 46% вчителів початкових класів продемонстрували середній рівень педагогічної толерантності, що засвідчує про розуміння ними мети та завдань інклюзивної освіти. До формувального навчання цей показник склав 59% та 38,4% - відповідно.

40,9% студентів та 46,3% педагогів показали високий рівень педагогічної толерантності, що засвідчує про їх толерантне ставлення до думки інших людей; підтверджує високий потенціал до роботи в умовах інклюзивного навчання; прийняття учнів з особливими освітніми потребами. На етапі констатації ці показники склали 23% та 46,3% - відповідно.

Одержана позитивна динаміка засвідчує про підвищення рівня професійної педагогічної толерантності як у студентів, так і практикуючих

учителів початкових класів до учнів з особливими освітніми потребами та до інклюзивної практики в цілому.

Отже, доповнення змісту навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» за зазначеними напрямами з метою удосконалення підготовки вчителів початкових класів до здійснення психолого-педагогічного супроводу молодших школярів зі специфічними труднощами навчання сприяла вирішенню наступних завдань, а саме:

— актуалізації розуміння педагогами сутності інклюзивної освіти, її цільових і ціннісних установок;

— формування у вчителів початкових класів знань про закономірності психічного онтогенезу, особливості навчальної діяльності, особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами;

— формування умов для розвитку у вчителів здатності до емпатії, до коректного і адекватного сприйняття та прийняття учнів з особливими освітніми потребами;

— розвитку у вчителів початкових класів умінь адекватно добирати і застосовувати в процесі організації спільного навчання учнів з нормотиповим і порушеним розвитком сучасні методики, методи та прийоми навчання, враховуючи особливі освітні потреби дітей;

— озброєння вчителів початкових класів знаннями та уміннями щодо розробки індивідуальних адаптованих або модифікованих освітніх програм для учнів з різними особливими освітніми потребами;

— підвищення професійної самоосвіти педагогів, розвиток їх здібностей визначати і аналізувати проблеми інклюзивної освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало можливість зробити наступні висновки.

1. У процесі аналізу психологічної, загальнодидактичної та спеціальної літератури з проблеми дослідження встановлено, що інклюзивну освіту характеризують як соціально-педагогічний феномен. Соціальний аспект визначає необхідність формування в суспільстві особливої культури ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, створення умов для їх максимальної соціалізації та самореалізації. Педагогічний аспект передбачає створення такої системи освітніх послуг, за якої всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних та інших особливостей, можуть навчатися у закладах загальної освіти. Важливою умовою при цьому є побудова освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей та надання їм специфічної педагогічної підтримки та корекційно-розвиткової допомоги.

Готовність педагогів до здійснення інклюзивного навчання розглядається у межах професійної та психологічної готовності. У структурі професійної готовності виділяють наступні компоненти: володіння педагогічними технологіями, знання основ спеціальної педагогіки та спеціальної психології, інформаційну готовність, варіативність і гнучкість педагогічного мислення, врахування індивідуальних відмінностей дітей, рефлексію професійного досвіду і результату, готовність до професійної взаємодії. У структурі психологічної готовності виокремлюються: мотиваційна готовність, що складається з особистісних установок (моральні принципи педагога і сумніви щодо інклюзії); емоційне прийняття дітей з різними порушеннями в розвитку (прийняття - відторгнення); готовність включати таких дітей в освітню діяльність (включення - ізоляція).

2. Результати вивчення напрямів та змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на

педагогічному факультеті ХДУ дають підстави стверджувати, що у майбутніх учителів формуються фахові компетентності, у тому числі й інклюзивна, на дисциплінах, що викладаються на першому (бакалаврському) рівні здобуття освіти – «Основи інклюзивної освіти» та на другому (магістерському) – «Філософія інклюзивної освіти» та «Інноваційні методики освітньої роботи шкіл з інклюзивним навчанням», згідно принципу наступності у формуванні фахових компетентностей.

3. Теоретично досліджуючи поняття «психолого-педагогічний супровід» молодших школярів зі специфічними труднощами навчання, встановлено, що у широкому розумінні під поняттям «психолого-педагогічний супровід» розуміють системну діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум. У вузькому трактуванні – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку.

З'ясовано, що специфічні труднощі навчання об'єднують різнорідну групу труднощів, що пов'язані з різними сферами навчання на різних рівнях (опанування читанням, письмом, арифметичними операціями тощо) у дітей з первинно збереженим когнітивним розвитком. Ці діти складають значну групу учнів із особливими освітніми потребами, які потребують системного психолого-педагогічного супроводу.

4. У результаті експериментальної перевірки стану готовності вчителів початкових класів до роботи з дітьми зі специфічними труднощами навчання виявлено, що студенти та педагоги виявляють інтерес до впровадження інклюзивної освіти та спільного навчання молодших школярів з особливими

освітніми потребами та їх нормотиповими однолітками, але готовність до роботи з цими дітьми демонструють в більшій мірі практикуючі вчителі, що можна пояснити досвідом педагогічної роботи з учнями зі специфічними труднощами навчання. У студентів таку низьку професійну готовність можна пояснити недостатністю спеціальних знань та професійних навичок організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

За результатами констатувального експерименту було розроблено напрями та зміст удосконалення підготовки вчителів початкових класів до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього середовища під час вивчення студентами курсу «Основи інклюзії» та надання теоретичних та методичних матеріалів вчителям початкових класів, а саме

- доповнено зміст за тематичними напрямами «Інклюзія – стратегія міжнародного та українського законодавства», «Діти з порушеннями розвитку як суб'єкти інклюзивної освіти» – з метою формування в учителів початкових класів розуміння сутності інклюзивної освіти, її ціннісних та цільових установок та умов організації психолого-педагогічного супроводу;

- розроблено лекції та практичні заняття з тем, що не ввійшли до робочої програми: «Формування у дітей з нормотиповим розвитком толерантного ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами», «Технології, методи і форми організації інклюзивного навчання» – з метою формування умов для розвитку у вчителів здатності до емпатії, до коректного і адекватного сприйняття та прийняття учнів з особливими освітніми потребами, умінь адекватно добирати і застосовувати в процесі організації спільного навчання учнів з нормотиповим і порушеним розвитком сучасні методики, методи та прийоми навчання, враховуючи особливі освітні потреби дітей.

Проведене дослідження не вичерпує рішення проблеми підготовки вчителів початкових класів до роботи з учнями з особливими освітніми

потребами. Подальшої розробки потребують питання визначення змісту і технології підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, підготовка тренерів інклюзивного навчання, які здійснюватимуть науково-методичний супровід педагогів, котрі вирішують проблеми організації інклюзивного навчання учнів зі специфічними труднощами навчання в умовах загальноосвітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артаманова Е.И. Профессионализм педагога. М.: Академия, 2014. 301с.
2. Балакірева О. М., Ващенко Л. С., Сакович О. Т. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації. Київ: Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді, 2004. 108 с.
3. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11–13.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенствование, 2000. 183с.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа I ступеня: теорія і практика*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип. 10. С. 24–37.
6. Бородіна О. С. Науково-методична модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я та її реалізація. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*: збірник статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41, ч. 6. С. 61–67.
7. Бородіна О. С., Бойчук Ю. Д. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. 20 с.
8. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання: Практичні рекомендації для батьків та педагогів. – Харків: Вид-во «Ранок». 2019. С.10-11.
9. Даніелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Надія, 2000. 256 с.

10. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення 17.10.2020).

11. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя. Харків: Основа, 2013. 112 с.

12. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.

13. Закон України «Про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20200318#n2227> (дата звернення 11.10.2020).

14. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/24530> (дата звернення 11.10.2020).

15. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Владос, 2003. 191 с.

16. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г.С.Сковороди (м. Харків, 24–25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. К.А.Юр'євої. Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2013. С. 49–50.

17. Кодлюк Я.П. Модернізація підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті вимог Державного стандарту початкової загальної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім.В.Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. Вип. 121, ч. 1. С. 132–136.

18. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

19. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Наук. світ, 2010. 196 с.
20. Колупаєва А.А., Софій Н. З., Найда Ю.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Придатченко П.М., 2007. 128 с.
21. Колупаєва А.А., Софій Н. З., Найда Ю.М. Інклюзивний заклад: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФО-П Парашин І.С., 2010. 128 с.
22. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 3–4.
23. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: СаммітКнига, 2009. 272 с.
24. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2009. № 6 (8). С. 10–15.
25. Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособие / О. В.Акулова и др. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. 158 с.
26. Коршунова О.В. Теоретико-методологічні основи інклюзії в освіті. Науково-методичний електронний журнал *"Концепт"*. 2016. Т. 8. С. 16–20.
27. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіта. Харків: Ранок, 2014. 144 с.
28. Кубрак С. В. Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Ніжинського університету ім. М. Гоголя*. 2009. № 3. С. 200–203.

29. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л.Українки*. 2009. № 20. С. 35–38.

30. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. – 287с.

31. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 81–84.

32. Кучерук О. С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м.Київ, 23–24 листоп. 2011р.)*. Київ: Університет “Україна”, 2011. С. 80–81.

33. Кучерук О. С. Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2012. Вип. 18. С. 19–22.

34. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. С. 45–98

35. Макаров, Ю. А. Проблемы исследования толерантности как личностного и профессионального качества и пути их решения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология, социология, педагогика*. 2008. № 3. С. 388-393.

36. Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология,

коррекционно-развивающие программы. Москва: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.

37. Наказ МОН «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення 1.10.2020).

38. Освітньо-професійна програма спеціальності 013 «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня підготовки. URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FEElementaryEdu/komponentOP.aspx> (дата звернення 3.10.2020).

39. Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи». URL: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf (дата звернення 11.10.2020)

40. Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

41. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М.И. Солодкова, и др.; науч.ред. В.Н. Кеспигов. – Москва: ВЛАДОС, 2009. 320с.

42. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Владос, 2010. 103с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Я і інклюзивна освіта»

1. Вкажіть, будь ласка, Ваші дані (за Вашим бажанням анкета може залишитися анонімною):

2. Вкажіть, будь ласка, Ваш стаж педагогічної роботи

3. Вкажіть, будь ласка, Ваша освіта

4. Вкажіть, будь ласка, Вашу посаду

5. Вкажіть тип освітнього закладу, в якому Ви працюєте.

6. Вкажіть наявну у Вас кваліфікаційну категорію

7. Де і коли протягом останніх 5 років Ви проходили курсову підготовку, за якою темою?

8. Чи проходили Ви навчання або підготовку для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі зі школярами з дислексією, дисграфією, дискалькулією?

9. Працювали Ви раніше з дітьми з дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі зі школярами з дислекцією, дисграфією, дискалькулією?

10. Вкажіть категорію дітей з дітьми з особливими освітніми потребами, з якими Вам доводилося працювати або стикатися в професійній діяльності:

- діти з порушеннями слуху;

- діти з порушеннями зору;

- діти з порушеннями мовлення;

- діти з порушеннями опорно-рухового апарату (в тому числі з дитячим церебральним паралічем);

- діти із затримкою психічного розвитку;

- діти з розумовою відсталістю;

- діти з розладами аутистичного спектру;
- діти з важкими соматичними захворюваннями;
- діти з порушеннями поведінки.

11. Як Ви розумієте зміст понять «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» (принципи, завдання такої форми здобуття освіти)?

12. У чому, на Вашу думку, призначення інклюзивної освіти?

13. Як Ви ставитеся до дітей з особливими освітніми потребами та інклюзивної освіти?

14. Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивного навчання?

15. Чи готові ви працювати з дітьми, які мають специфічні труднощі навчання?

Оцінка анкети здійснюється за допомогою аналізу змісту відповідей респондентів.

Додаток Б

Методика діагностики професійної педагогічної толерантності

(автор Ю.Макаров)

1. Іноді буває так, що будь-чий вчинки, поведінка, ідеї, на перший погляд, абсолютно неприйнятні, за міркуванням знаходять відгук у моїй душі.
2. Щоб дійсно зрозуміти іншу людину слід знайти щось спільне з нею у поглядах, поведінці, думках.
3. Іноді ловлю себе на думці, що погані вчинки і поведінка дітей в чомусь схожі на мої дитячі пустощі або приховані бажання.
4. Педагог повинен мати власну непохитну точку зору з будь-якого питання.
5. Щоб не зробила дитина, вона в цьому не винна вже тому, що вона дитина.
6. Основне завдання досвідченого педагога в тому, щоб забезпечити розвиток вихованця, у всьому його підтримуючи.
7. Учень, перш ніж пропонувати свою точку зору на ту чи іншу проблему, повинен освоїти основні істини.
8. Якщо учень не погоджується з очевидним, то це означає, що він або тупий, або надмірно упертий, або бешкетує.
9. Якщо навіть я сильно покараю дитину, це не означає, що я караю внаслідок злості на неї за її неправильну поведінку. Це лише педагогічний прийом, який формує необхідні дитині для подальшого життя навички.
10. Якщо учень висловлює свою незгоду з тим, що говорить педагог, або тим, що написано в підручнику - це лише спроба показати свою винятковість, виділитися.

11. У педагогічній практиці не можна допускати панібратства з вихованцями. Слід дати їм відчутти деяку дистанцію, зберігаючи повагу і любов до них.

12. Старшим не слід придушувати думку молодших, якщо вона не суперечить нормам моралі, навіть в тому випадку, якщо ця думка не збігається з думкою старших.

13. Якщо я ловлю себе на негативному ставленні до вихованця, намагаюся зрозуміти, чим воно викликано, а потім пояснити це собі і йому.

14. Дивлячись на дитину, мені часто хочеться вгадати, як складеться її життя.

15. Якщо дитина плаче, на то є свої причини.

16. Коли сваряться підлітки або дорослі, я втручаюся.

17. Я завжди все прощав (ла) батькам, навіть якщо вони були не праві.

18. Побачивши покалічу тварину я намагаюся їй чимось допомогти.

19. Якщо діти сьогодні не згодні зі мною, це не привід для переживань: вони тільки набираються досвіду і незабаром, можливо, змінять свою точку зору.

20. Якщо дитина не заважає оточуючим, не порушує їхніх прав, дорослий не повинен вимагати від неї вести себе в усьому як дорослий.

21. Навіть якщо я негативно ставлюся до когось з учнів, я вважаю за потрібне це приховати, використовуючи свій педагогічний досвід.

22. Нерозумно ставити будь-яке рівність між дитиною і дорослим, оскільки існують неминучі відмінності в освіті, життєвому досвіді.

23. Вчителі сільських шкіл в більшості своїй навряд чи мають високий рівень професійної компетентності. Якщо десь говорять про такого великого педагога, то мені це смішно.

24. Учень принципово не може знати навчальний предмет краще вчителя.

25. Мене, буває, виводить з рівноваги некмітливий учень.

26. Абсолютно бездоганні у всіх відношеннях учні, як, втім, і вчителі, насторожують мене.
27. Гучні дитячі ігри я важко переношу.
28. Терпіти не можу педагогів з низьким професійним рівнем.
29. Зовнішній вигляд учителя завжди повинен відповідати прийнятим стандартам.
30. Я маю звичку повчати оточуючих.
31. Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати кого-небудь.
32. Я постійно роблю комусь зауваження.
33. Коли учень не погоджується в чомусь з правильною позицією, то зазвичай це дратує мене.
34. Не можна прощати товаришам по службі безтактні жарти.
35. Зазвичай я насилу пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі.
36. Діти не можуть бути праві в суперечці з батьками, тому що батьки краще дітей розбираються в житті.
37. Діти мають право на власну думку, тільки якщо вони можуть переконливо цю думку обґрунтувати.
38. Якщо приймати близько до серця емоційні проблеми і переживання кожної дитини, то робота педагога стане нестерпною.
39. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
40. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
41. Хороший педагог - це тільки той, хто завжди і в усьому є позитивним прикладом для дітей у поведінці на роботі, особистому житті.
42. Мої слова не так вже й часто не збігаються з діями.
43. У мене досить здібностей, що б досягти високого професійного рівня.
44. Можу сказати, що, як правило, розумію, що відбувається в моїй душі.

45. Я сам намагаюся контролювати свою долю.

46. Іноді не заважає пошкодувати самого себе.

47. Думаю, що якщо зі мною не станеться щось, то самому мені не вийти з «Накатаної життєвої колії».

48. Іноді думаю, що моя професійна діяльність наповнена спробами приховати нерозуміння того, що відбувається.

49. У глибині душі я ніяк не можу повірити, що я дійсно доросла людина.

50. У професійній діяльності я часто покладаюся на свою інтуїцію, раптово виникають бажання.

51. Найчастіше я схвалюю свої професійні плани і вчинки.

52. Навколишні визнають мене як професіонала.

53. Мої гідності цілком переважають мої недоліки.

54. Іноді мені здається, що деякі мої якості, які проявляються у професійній діяльності, мені як людині не властиві.

55. У критичній ситуації я часто внутрішньо обурююся, а іноді і втрачаю самоконтроль.

56. Колеги вважають мене самовпевненим і заздрисним.

57. Якщо мені запропонують відповідальну посаду, то я ще подумаю, чи варто пожертвувати своїм спокоєм.

58. Боротися з розбещеністю молоді слід суворістю і контролем.

59. Якщо дитину скривдять в школі, то я пораджу їй навчитися самостійно захищати себе і дати здачі.

60. Якщо вихованець зіткнувся зі мною в дверях, то я повинен нагадати йому про культуру поведінки.

61. Хуліганство серед молоді слід жорстко присікати покаранням, інакше молодь вийде з-під контролю.

62. Якщо в даному мені дорученні щось для мене залишається незрозумілим, то я завжди уточнюю все неясності і деталі до виконання завдання.

63. Зазвичай я висловлюю свою думку після старших за віком, станом.

64. У своїх вчинках я завжди намагаюся дотримуватися прийнятих у суспільстві правил поведінки.

65. Я досить вимоглива людина і завжди наполягаю на тому, щоб все робилося, по можливості, правильно.

66. Виступаючи перед аудиторією, я завжди намагаюся стежити за своїм голосом і жестами.

67. Я не буваю грубий навіть з вкрай неприємними мені людьми.

68. Намагаюся, щоб всі необхідні мені в роботі речі лежали завжди на своїх місцях.

69. Як професійний педагог, я завжди на роботі жорстко стежу за проявом своїх почуттів.

70. Щирість емоційних реакцій, відкритість у вираженні почуттів до оточуючих і є справжній педагогічний професіоналізм.

71. Якщо я мимоволі порушив правила поведінки, перебуваючи в суспільстві, то скоро забуваю про це.

72. Мені кажуть, що коли я занадто захоплено щось розповідаю, моє мовлення стає дещо плутаним.

73. Якщо при читанні службового тексту я зустрічаю будь-які неясності, я не звертаю на них уваги, продовжую читати далі.

74. Іноді мені кажуть про те, що в моїх голосі і манерах надмірно проявляється збудження.

75. Під впливом моменту я можу сказати щось, про що потім пошкодную.

76. Під час роботи я намагаюся віддати всі сили, напружуюся.

77. Часто складно відволіктися від тривожних ситуацій, що виникають у професійній діяльності.

78. Можливі в професійній діяльності неприємності часто турбують мене.

79. Я часто червонію.

80. Я часто ніяковію, і мені неприємно, якщо інші помічають це.

81. Часто не можу стримати сліз.

82. Мені б хотілося бути таким же щасливим і професійно успішним, як інші.

83. Робота стомлює та виснажує мене.

84. Зазвичай я спокійний і вивести із себе мене нелегко.

85. Робота справжнього педагога - це, перш за все, жертівність, нехтування власними інтересами.

86. Професійний педагог завжди прагне до того, щоб заспокоїти дітей, колег, зберегти добрі відносини.

87. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому на зустріч.

Ключ до обробки результатів

«Згоден»	«Не згоден»
1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 84	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87.

Додаток В
**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
 ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
 ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, **Гончаренко Любов Вікторівна**, учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

24.11.2020

(дата)

(підпис)

Любов ГОНЧАРЕНКО

(ім'я, прізвище)