

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**СОБЧУК АННА АДАМІВНА**

УДК 371.13:372

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ  
РАННЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ**

Спеціальність – 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник: завідувач кафедри іноземних мов для природничих факультетів, доктор педагогічних наук, професор Микитенко Н.О.

Львів – 2022

## АНОТАЦІЯ

Собчук А. А. *Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзивної ранньої шкільної освіти в Польщі*. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» в галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» – Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2022.

На сьогодні в Україні актуалізується потреба в реформуванні системи вищої педагогічної освіти відповідно до загальноєвропейських стандартів на основі запозичення кращих традицій провідних країн світу й сусідніх держав, з урахуванням власного досвіду розбудови національної освіти.

Основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні задекларовані в законодавчих актах – Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020).

Одним із викликів, що постають на сьогодні перед учителем початкової ланки освіти, є робота з учнями з особливими освітніми потребами. На попередньому етапі розвитку українська школа, виконуючи замовлення держави, приділяла недостатньо уваги індивідуальності дитини, розвитку її потенціалу. І хоча поняття «індивідуальний підхід», «диференційоване навчання» фігурували в програмах школи, проте пов'язані з ними підходи та принципи реалізовувались, та й на сучасному етапі реалізуються в системі української освіти недостатньо. Окрім того, ще однією проблемою, яка фактично залишалася поза увагою як науковців-теоретиків, так і фахівців-практиків, була робота з сім'ями, у яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, адже це окрема соціальна група, яка потребує

посиленої уваги й особливого підходу з боку педагогів. Отже, попри накопичений в Україні значний досвід із підготовки педагогічних кадрів, удосконалення системи професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами передбачає запозичення кращих ідей закордонного досвіду, зокрема надбань освітніх систем сусідніх держав, однією з яких є Республіка Польща.

Дослідження вказаної проблеми і вивчення реального стану професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні й Республіці Польща засвідчили, що на сьогодні постала низка суперечностей між: зростанням кількості учнів із різними психофізіологічними порушеннями в розвитку й недостатньою розробленістю теоретичних і практичних аспектів їхньої освіти; задекларованими в державних документах положеннями щодо модернізації професійної підготовки вчителів початкової школи і реальним станом реалізації зазначеної проблеми в умовах закладів вищої освіти; розробленими теоретичними засадами упровадження інклюзивної освіти в заклади загальної середньої освіти і рівнем готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; нагромадженим досвідом упровадження інклюзивної освіти й підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща та в інших державах Західної і Центральної Європи і їх урахуванням в процесі реформування освітньої галузі в Україні.

Теоретична і практична значущість порушеної проблеми, відсутність окремого педагогічного дослідження, присвяченого проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща, а також необхідність розв'язання визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзивної ранньої шкільної освіти в Польщі»**.

*Мета дослідження* – на основі аналізу теорії і практики підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в Республіці

Польща обґрунтувати шляхи творчого використання ідей польського досвіду в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у ЗВО.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких *завдань дослідження*:

1. Проаналізувати й систематизувати теоретичні основи підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща.

2. Схарактеризувати організаційні аспекти підготовки вчителів початкових класів на різних рівнях університетської освіти в Республіці Польща.

3. Визначити специфіку змісту, форм, методів і засобів підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща.

4. Порівняти кваліфікаційні стандарти підготовки вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзії в Польщі та Україні.

5. Запропонувати науково обґрунтовані шляхи адаптації польського досвіду підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в системі вищої освіти України.

*Об'єкт дослідження* – процес підготовки вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзивної освіти в Республіці Польща.

*Предмет дослідження* – структура, зміст, форми, методи й засоби підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в Республіці Польща.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань і перевірки вихідних положень використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, зокрема: *аналіз* навчально-нормативної документації, психологічної, педагогічної та методичної літератури, навчальних планів і програм, силабусів, дисертацій та авторефератів, матеріалів конференцій і періодичних фахових видань – з метою визначення стану розробленості проблеми й перспектив її дослідження; *зіставлення* – для порівняння поглядів різних учених на досліджувану проблему, визначення напрямів

дослідження та понятійно-категоріального апарату; *індукції та дедукції, систематизації й узагальнення* – для характеристики змістового наповнення й організаційних форм підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща; *історико-ретроспективний* – для розгляду особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в історико-суспільному контексті; *парадигмальний* – для аналізу польського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в контексті розвитку педагогічної науки відповідно до суспільно-ідеологічної парадигми; *проблемно-прогностичний* – для науково обґрунтованої адаптації результатів дослідження до реалій, що панують в українських закладах вищої освіти.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що *уперше*:

- сформульовано теоретичні засади підготовки вчителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами в Республіці Польща;
- схарактеризовано структуру, зміст, форми, методи й засоби підготовки вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзивної освіти в Республіці Польща;
- визначено шляхи адаптації польського досвіду підготовки вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзивної освіти до національних умов.

*Подальшого розвитку набули*: зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти; механізми реалізації інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти.

Розроблені теоретичні й методичні матеріали дослідження доцільно використовувати під час розв'язання науково-теоретичних і практичних завдань у контексті реформування системи середньої і вищої освіти; у межах реалізації національної освітньої стратегії; в освітньому процесі закладів вищої освіти, у яких здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів

початкової школи; у системі післядипломної педагогічної освіти з метою зростання професійного потенціалу учителів початкової школи.

**Ключові слова:** початкова освіта, педагогічна підготовка, професійна підготовка, підготовка вчителів, майбутній учитель, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчальне середовище, інклюзивний освітній процес, психолого-педагогічна діагностика, асистент учителя, Польща

## SUMMARY

**Sobchuk A.** *Teacher training for inclusive early school education in Poland.* – Qualification scientific work on the right of manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 015 “Professional Education (by specialization)” in the field of knowledge 01 “Education / Pedagogy” – Ivan Franko National University of Lviv. Lviv, 2022.

Currently in Ukraine there is an urgent need to reform the system of higher pedagogical education in accordance with European standards as those based on borrowing the best traditions of the world's leading countries and neighboring countries, relying on their own experience in building the national education system.

The key directions of developing the pedagogical education in Ukraine are set out in legislative acts - Laws of Ukraine "On Education" (2017), "On Higher Education" (2014), the Concept of "New Ukrainian School" (2016), the Concept of Pedagogical Education Development (2018), as well as the relevant professional standards according to the professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)" (2020).

One of the challenges primary school teachers are facing nowadays is to work with children with special educational needs. At the former stage of development, the Ukrainian school aimed at fulfilling the orders of the state, did

not sufficiently address the child's individuality, the development of their potential. Although the concepts of "individual approach", "differentiated learning" was mentioned in school curricula, but relevant approaches and principles have not been implemented, and currently those are not implemented in the Ukrainian education system. Furthermore, yet another problem that actually went unnoticed by both theorists and practitioners was working with families having children with special educational needs, as this is a separate social group that calls for an enhanced attention and special treatment by the teachers. Hence, despite the considerable experience gained in Ukraine in training teachers, improving the system of professional training of primary school teachers to work with children with special needs involves borrowing the best ideas from foreign experience, including the educational systems of the neighboring countries, one of which is the Republic of Poland.

The research into the specified problem and study of a real condition of professional training of future primary school teachers in Ukraine and in the Republic of Poland showed that nowadays there are a quite a few contradictions between: the growing number of students with various psychophysiological disorders and insufficient development of theoretical and practical aspects of their education; the provisions on modernization of teachers' professional training declared in state documents and the real state of implementing this problem in higher education institutions; the developed theoretical principles of inclusive education in general secondary education institutions and the level of teachers' readiness to engage with children having special educational needs; the consolidated experience in implementing the inclusive education and training of primary school teachers to work in the inclusive conditions as exemplified in the Republic of Poland and other Western and Central European countries and their consideration in the process of reforming the education in Ukraine.

Theoretical and practical significance of the problem, the lack of a specific pedagogical study devoted to the problem of training future primary school teachers to work in the inclusive conditions in the Republic of Poland, as well as

the need to tackle certain contradictions resulted in the choice of dissertation thesis topic "Preparing a teacher to work in an inclusive early school education in Poland".

The purpose of the study is to substantiate the ways of applying in a creative way the ideas of the Polish experience in the system of higher education of Ukraine on the basis of the analysis of the theory and practice of preparing the primary school teachers to work in accordance with the inclusiveness principles in the Republic of Poland. Achieving this purpose presupposed addressing the following research objectives:

1. To analyze and present a systematic review of the theoretical foundations of training primary school teachers to work in the inclusive conditions in the Republic of Poland.

2. To characterize the organizational aspects of training the primary school teachers at different levels of university education in the Republic of Poland.

3. To determine the specifics of the content, forms, methods and means of training primary school teachers to work in the inclusive conditions in the Republic of Poland.

4. To compare the qualification standards for the preparation of primary school teachers to work in the system of inclusiveness in Poland and Ukraine.

5. To propose scientifically substantiated ways to adapt the Polish experience of training primary school teachers to work on the basis of inclusiveness into the higher education system of Ukraine.

The object of the research is the process of preparing primary school teachers to work in the system of inclusive education in the Republic of Poland.

The subject of the research is the structure, content, forms, methods and means of preparing primary school teachers to work on the basis of inclusiveness in the Republic of Poland.

Research methods. A set of general scientific and special research methods was used to address the set tasks and check the initial provisions, in particular: the analysis of educational and regulatory documentation, psychological, pedagogical



and methodological literature, relevant curricula and programs, syllabi, dissertations and abstracts, conference materials and periodicals, publications - in order to determine the state of development of the problem and further study perspectives; the method of comparison - to compare the views of different scientists on the research problem, to determine the directions of research as well as its conceptual and categorial apparatus; the methods of induction and deduction, systematization and generalization - to characterize the content and organizational forms of preparing the primary school teachers to work in the conditions of inclusiveness in the Republic of Poland; the historical-retrospective method - to consider the peculiarities of training future primary school teachers to work in conditions of inclusiveness in the historical and social context; the paradigmatic method - to analyze the Polish experience of professional training of future primary school teachers to work in conditions of inclusiveness in the framework of the developing the pedagogics in accordance with the socio-ideological paradigm; the problem-prognostic method - for scientifically credible adaptation of research findings to the realities prevailing in Ukrainian institutions of higher pedagogical education.

The scientific novelty of the obtained results is that for the first time:

- the theoretical bases of training the primary school teachers for work with children with special needs in the Republic of Poland are formulated;
- the structure, content, forms, methods and means of training the primary school teachers to work in the system of inclusive education in the Republic of Poland are characterized;
- the ways to adapt the Polish experience of training the primary school teachers to work in the system of inclusive education to national conditions are identified.

The following were further developed: the content, forms and methods of professional training the future primary school teachers in higher education institutions; the mechanisms for implementing inclusive education in general secondary education institutions.

The elaborated theoretical and methodological research materials should be used in solving scientific, theoretical and practical problems in the framework of reforming the system of secondary and higher education; in the implementation of the national educational strategy; in the educational process of higher education institutions, providing the professional training to future primary school teachers; in the system of postgraduate pedagogical education in order to enhance the professional potential of primary school teachers.

**Keywords:** primary education, pedagogical training, vocational training, teacher training, future teacher, inclusive education, children with special educational needs, students with special educational needs, inclusive learning environment, inclusive educational process, psychological and pedagogical diagnostics, teacher's assistant, Poland

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *1. Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

*Статті у наукових фахових виданнях України категорії Б*

1. Собчук-Ліва А. А. Аналіз концептуальних підходів підготовки вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2017. № 8. С. 160-167.

2. Собчук-Ліва А. Роль та значення вчителя початкових класів у створенні освітньої траєкторії для дітей із особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський: КПНУ ім. І. Огієнка, 2018. Вип. 25, ч. 2. С. 196-201.

3. Собчук А. Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в Республіці Польща до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Гельветика, 2020. Т. 5, № 34.

URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-32>

4. Галюка О. С., Собчук А. А. Соціальна мобільність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Т. 1, № 4. С. 64–70. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9>

*2. Статті у закордонних наукових виданнях,  
які входять до наукометричної бази Scopus*

1. Sobchuk A. A., Mykytenko N. O. Model of Primary School Teachers Training for Work in the System of Inclusive Education by Applying Extrapolation of Poland's Advances in Training for Work. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, no. 3. P. 352–366. URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.19> (date of access: 26.04.2022).

**2. Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

*Статті в інших виданнях*

1. Sobchuk A. The features of the prospective primary school teachers training for professional activity in inclusive education. *Young Scientist*. 2019. Vol. 8, no. 72. P. 74-78. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-18>.

2. Sobchuk A. Professional training of primary school teachers to work in an inclusion conditions by distance education (the experience of republic of Poland) *The scientific heritage*. Budapest : Global Science Center LP, 2020. No. 45, vol 6. P. 43-47.

*Тези наукових доповідей*

1. Собчук-Ліва А. А. Роль та значення вчителя початкових класів у створенні освітньої траєкторії для дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та

методик дошкільної освіти; відпов. секр. К. І. Демчик. Київ: Міленіум, 2018. С. 247-250.

2. Собчук А. А. Особливості підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії в закладах вищої освіти Республіки Польща. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (9-10 листопада 2020, м. Херсон)*. Херсон: ХДУ, 2020. С. 469-475.

3. Собчук А. А. Організація підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії в республіці Польща. *Вісник науково-дослідної лабораторії «В.О. Сухомлинський і школа XXI століття»*: за матеріалами III Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті» (м.Умань, 21-22 травня 2021 р.); МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошк. та спец. освіти; голов. ред. проф. В. М. Кушнір; відп. за вип.: Н. І. Скрипник, О. Л. Мікаелян. Умань: Візаві, 2021. Вип. 14. С.144-147.

4. Собчук-Ліва А. А. Підготовка педагогів до роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзії. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності: матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р.* Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 174-177.

5. Собчук-Ліва А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. Вип. 3. С. 59-62.

6. Собчук-Ліва А. Модель підготовки вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти у Польщі. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. Вип. 4. С. 78-82.

7. Собчук А. Упровадження інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей та громад у практика початкової загальноосвітньої школи:

польський досвід. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. Вип. 5. С. 77-80.

8. Собчук А. Досвід формування системи інклюзивної освіти в республіці Польща: законодавче забезпечення. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021. Вип. 6. С. 65-68.

9. Собчук А. А. Ефективні форми й методи підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів* : матеріали Першої науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 18-19 березня 2021 року). Івано-Франківськ : ФОЛАНТ, 2021. С. 172-174.

10. Собчук А. Перспективи використання польського досвіду підготовки вчителів. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2022. Вип. 7. С. 62-65.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	16
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РАННЬОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ....	23
1.1. Проблема підготовки вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами у науково-педагогічній літературі.....	23
1.2. Інклюзивний тип спеціальної освіти в Республіці Польща.....	41
1.3. Категорії дітей з особливими освітніми потребами та особливості інклюзії в системі ранньошкільної освіти в Республіці Польща .....	63
1.4. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти в Республіці Польща .....	68
Висновки до розділу 1 .....	86
РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РАННЬОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА .....	90
2.1. Організація стаціонарної та нестаціонарної підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії на I та II рівнях вищої освіти .....	90
2.2. Дистанційна освіта у професійній підготовці вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії.....	97
2.3. Зміст підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії.....	110
2.4. Організаційні особливості підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії .....	124
Висновки до розділу 2 .....	138

РОЗДІЛ 3 ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ УМОВ .....	142
3.1. Сучасний стан підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в українських ЗВО .....	142
3.2. Кваліфікаційні стандарти підготовки вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзії в Польщі та Україні .....	152
3.3. Напрями адаптації польського досвіду підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії у професійну в умовах ЗВО .....	167
Висновки до розділу 3 .....	177
ВИСНОВКИ .....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	187
ДОДАТКИ .....	213

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** На сьогодні в Україні актуалізується потреба в реформуванні системи вищої педагогічної освіти відповідно до загальноєвропейських стандартів на основі запозичення кращих традицій провідних країн світу й сусідніх держав, з урахуванням власного досвіду розбудови національної системи освіти.

Основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні задекларовані в законодавчих актах – Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020).

Потреба в модернізації професійної підготовки вчителів обґрунтована в міжнародних документах із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції («Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя» (2008), Форум міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011), Педагогічна Конституція Європи (2013) тощо). У зазначених документах визначено основні напрями реформування професійної підготовки майбутніх учителів загалом і початкової школи зокрема в контексті інтеграції до світового освітнього простору. Зокрема, у Концепції «Нова українська школа» зазначено, що школа стане успішною й ефективною, якщо до неї прийде учитель-агент змін [45]. Це детермінує потребу в оновленні змісту й форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Одним із викликів, що постають на сьогодні перед учителем початкової ланки, є робота з учнями з особливими освітніми потребами. На попередньому етапі розвитку українська школа, виконуючи замовлення держави, приділяла недостатньо уваги індивідуальності дитини, розвитку її потенціалу. І хоча поняття «індивідуальний підхід», «диференційоване



навчання» фігурували в програмах школи, проте пов'язані з ними підходи та принципи реалізовувались, та й на сучасному етапі реалізуються в системі української освіти недостатньо. Окрім того, ще однією проблемою, яка фактично залишалася поза увагою як науковців-теоретиків, так і фахівців-практиків, була робота з сім'ями з дітьми з особливими освітніми потребами, адже це окрема соціальна група, яка потребує посиленої уваги й особливого підходу з боку педагогів. Отже, попри накопичений в Україні значний досвід із підготовки педагогічних кадрів, удосконалення системи професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами передбачає запозичення кращих ідей закордонного досвіду, зокрема надбань освітніх систем сусідніх держав, однією з яких є Республіка Польща.

Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячені дослідження українських і зарубіжних науковців, зокрема О. Абдуллиної [1], А. Адамкевич (A. Adamkiewicz) [129], А. Бегановської (A. Bieganowska) [133], Ю. Бойчука [9], І. Демченко [27], А. Колупаєвої [42], О. Мартинчук [53], О. Плужник [84], Л. Прядко [92], І. Садова [95], З. Шевців [124], та ін. Окремі аспекти підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща висвітлені в працях В. Белана [6], К. Біницької [7], А. Василюк [12], А. Вільчовської [14], О. Вознюка [16], Й. Глодковської (J. Głodkowska) [155], Р. Кошьцеляк (R. Kościelak) [168], О. Кучая [51], М. Пивоварчука [81], та ін. Результати аналізу джерел з проблеми дослідження доводять, що в наявних на сьогодні в Україні науково-педагогічних працях відсутнє комплексне ґрунтовне дослідження, яке б висвітлювало організаційні та дидактичні аспекти підготовки вчителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти Республіки Польща, хоча таке дослідження було б доцільним та актуальним. Це, зокрема, пояснюється багаторічними освітніми традиціями Польщі як у сфері професійної підготовки вчителів початкової школи, так і у галузі інклюзивного навчання.

Дослідження вказаної проблеми і вивчення реального стану професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні й Республіці Польща засвідчили, що на сьогодні постала низка суперечностей між:

- зростанням кількості учнів із різними психофізіологічними порушеннями в розвитку й недостатньою розробленістю теоретичних і практичних аспектів їхньої освіти;

- задекларованими в державних документах положеннями щодо модернізації професійної підготовки вчителів і реальним станом реалізації зазначеної проблеми в умовах закладів вищої освіти;

- розробленими теоретичними засадами упровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти і рівнем готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

- нагромадженим досвідом упровадження інклюзивної освіти й підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща та в інших державах Західної і Центральної Європи і їх урахуванням в процесі реформування освітньої галузі в Україні.

Теоретична і практична значущість порушеної проблеми, відсутність окремого педагогічного дослідження, присвяченого проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща, а також необхідність розв'язання визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзивної ранньої шкільної освіти в Польщі»**.

**Мета й завдання дослідження.** *Мета дослідження* – на основі аналізу теорії і практики підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в Республіці Польща обґрунтувати шляхи творчого використання ідей польського досвіду в системі вищої освіти України.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких завдань дослідження:

1. Проаналізувати й систематизувати теоретичні основи підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща.
2. Схарактеризувати організаційні аспекти підготовки вчителів початкових класів на різних рівнях університетської освіти в Республіці Польща.
3. Визначити специфіку змісту, форм, методів і засобів підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща.
4. Порівняти кваліфікаційні стандарти підготовки вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзії в Польщі та Україні.
5. Запропонувати науково обґрунтовані шляхи адаптації польського досвіду підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в системі вищої освіти України.

*Об'єкт дослідження* – процес підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи в системі ранньої інклюзивної освіти в Республіці Польща.

*Предмет дослідження* – структура, зміст, форми, методи й засоби підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії в Республіці Польща.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань і перевірки вихідних положень використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, зокрема: *аналіз* навчально-нормативної документації, психологічної, педагогічної та методичної літератури, навчальних планів і програм, силабусів, дисертацій та авторефератів, матеріалів конференцій і періодичних фахових видань – з метою визначення стану розробленості проблеми й перспектив її дослідження; *зіставлення* – для порівняння поглядів різних учених на досліджувану проблему, визначення напрямів дослідження та понятійно-категоріального апарату; *індукції та дедукції, систематизації й узагальнення* – для характеристики змістового наповнення й організаційних форм підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти

до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща; *історико-ретроспективний* – для розгляду особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в історико-суспільному контексті; *парадигмальний* – для аналізу польського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії в контексті розвитку педагогічної науки відповідно до суспільно-ідеологічної парадигми; *проблемно-прогностичний* – для науково обґрунтованої адаптації результатів дослідження до реалій, що панують в українських закладах вищої педагогічної освіти.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що *уперше*:

- сформульовано теоретичні засади підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в Республіці Польща;

- схарактеризовано структуру, зміст, форми, методи й засоби підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи в системі інклюзивної освіти в Республіці Польща;

- визначено шляхи адаптації польського досвіду підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи в системі інклюзивної освіти до національних умов.

*Подальшого розвитку набули*: зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти; механізми реалізації інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у визначенні практичних шляхів адаптації польського досвіду підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії до українських умов.

Розроблені теоретичні й методичні матеріали дослідження доцільно використовувати під час розв'язання науково-теоретичних і практичних завдань у контексті реформування системи середньої і вищої освіти; у межах

реалізації національної освітньої стратегії; в освітньому процесі закладів вищої освіти, у яких здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи; у системі післядипломної педагогічної освіти з метою зростання професійного потенціалу учителів початкової школи.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є самостійною науковою працею, в якій висвітлено ідеї і розробки, що належать особисто автору роботи. У дисертації вміщено концептуальні положення, висновки, методичні підходи, сформульовані особисто автором. Використані положення інших авторів мають відповідні посилання.

Ідеї співавторів у роботі не використовувалися.

**Апробація матеріалів дисертації.** Основні теоретичні та прикладні результати дослідження, а також концептуальні положення та узагальнені висновки були відображені в доповідях і повідомленнях на науково-практичних заходах різного рівня:

– *міжнародних конференціях*: «Актуальні проблеми наступності дошкільної та початкової освіти» (м. Кам'янець-Подільський, 2018 р.); «Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті» (м. Умань, 21-22 травня 2021 р.);

– *всеукраїнських конференціях*: «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога» (м. Херсон 9-10 листопада 2020 р.); «Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів» (м. Львів, 18-19 березня 2021 р.).

– *звітних конференціях на факультеті педагогічної освіти* (м. Львів, 2018-2022 р.)

Теоретичні та практичні аспекти дисертаційного дослідження висвітлювались протягом американо-українського проекту «Without borders: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти».

Результати дослідження були представлені на *науково-практичному семінарі на кафедрі початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти 12 травня 2022 року.*

**Публікації.** Основний зміст і результати дослідження відображено в публікаціях, серед яких 4 статті в наукових виданнях України, що входять до міжнародних наукометричних баз; 2 статті у інших періодичних виданнях; 10 публікацій у збірниках матеріалів конференцій; 1 публікація у науковому виданні, що входить до міжнародної наукометричної бази даних Scopus.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків на 182 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 226 сторінки, обсяг основного тексту становить 170 сторінок. Робота містить 5 таблиць, 5 рисунків.

**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ**  
**РАНЬОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З**  
**ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В РЕСПУБЛІЦІ**  
**ПОЛЬЩА**

**1.1. Проблема підготовки вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у науково-педагогічній літературі**

Проблема інклюзивного навчання є однією з ключових тем, що на сьогодні активно обговорюються в суспільстві. Нині стрімко зростає кількість дітей з поведінкою, яка не відповідає установленим нормам. Ці діти потребують соціальної адаптації та корекційно-реабілітаційної допомоги. З першого року навчання дітей з вадами здоров'я в загальноосвітній школі у створенні їхньої освітньої траєкторії ключову роль відіграє вчитель початкових класів. Тому від якості його фахової підготовки залежить сформованість високого рівня готовності до виконання функцій професійної діяльності в умовах інклюзії. Тобто вчитель має бути підготовлений до нової професійної ролі.

Чинниками, що підсилюють мотивацію педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, можна визнати ототожнення власної індивідуальності з еталоном фахівця, вияв спроможності до трудової діяльності для підвищення самоповаги і потенціалу кар'єри можливого «професійному Я» (тобто яким він бачить себе в майбутньому). За Б. Шаміром (B. Schamir), це належить площині мотивів «розвитку» в царині самовираження, самоствердження й самореалізації [198]. Окрім того, фах педагога відрізняється від інших професій своєю прихильністю до «ідеалу служіння» [156], «колективної зорієнтованості» [187], «служіння громадськості» [207].

Апріорі, що майбутній педагог повинен правильно зробити свій вибір, тобто врахувати те, що, незважаючи на складність роботи в умовах

інклюзивної освіти, він має отримувати задоволення від праці завдяки її одухотворенню радіщами та творчістю й саме цим забезпечити динаміку професійного зростання. Тому йому слід скористатися алгоритмом прийняття оптимального рішення: «хочу» (з'ясувати відповідність інтересів, нахилів, мотивів, планів, професійних намірів щодо діяльності в умовах інклюзивної освіти) – «можу» (визначити наявність психофізичних якостей, нахилів, здібностей, обдарованості, таланту щодо діяльності в умовах інклюзивної освіти) – «треба» (урахувати нагальність потреби суспільства в упровадженні й розвитку системи інклюзивної освіти, усвідомити свою роль в її задоволенні) [29, с. 249].

Саме це можна позначити показником доцільності вибору інклюзивно-педагогічного фаху. Майбутній педагог також має зафіксувати співвідношення реалізму чи фантазійності, динамізму або статичності (застиглості) свого професійного образу «Я» з ідеальним взірцем педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти. Для цього потрібно принаймні ознайомитися з кваліфікаційними вимогами до вчителя відповідної спеціалізації, функціями його професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та спрогнозувати свої можливості в досягненні того еталону фахівця, який повинен бути реалізований в процесі професійної підготовки [28, с. 249].

Учитель початкових класів, як і будь-який фахівець, є: носієм культури відповідного суспільства, в якому живе, розвивається і виконує відповідну соціальну роль; найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання. Адже, саме в початковій школі починає формуватися низка компетенцій, тобто система здатностей, що забезпечують особистості можливість оптимально здійснювати життєдіяльність в усіх її формах (пізнання, діяльність, спілкування, взаємовідносини). Ця система цінностей складає життєву позицію, яка дає змогу свідомо та творчо визначати і реалізувати власне життя, розвивати свою індивідуальність, досягати успішної, повноцінної життєдіяльності.



На сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені фахівці. А у більшості вчителів відсутня психолого-педагогічна підготовка, яка виявляється у незнанні методик інклюзивного навчання і необізнаності про потреби та проблеми дітей з інвалідністю, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей. У більшості випадків учитель не готовий працювати з такою дитиною, не здатний усвідомити того, що й в такої дитини є сильні сторони, акцентуючи на які, можна розробити індивідуальну програму оптимального розвитку й у співпраці з фахівцями забезпечити її повноцінну соціальну активність. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створити передумови для формування у них негативного ставлення до навчання та до суспільства в цілому [83].

Підтримуємо думку В. Ягупова, що особистість фахівця – це соціально зумовлена система провідних якостей людини, що містить суттєві соціальні та професійно важливі якості, риси і прояви, що формують суб'єкта професійної діяльності, визначають неповторну культуру його фахової поведінки, професійної взаємодії, індивідуальний стиль професійної діяльності [127].

Дослідниця С. Альохіна у своєму аналітичному звіті про результати комплексного дослідження щодо кадрового забезпечення і організації навчання в умовах інклюзивної освіти зазначає, що [2, с. 20-21]:

– сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільні запити та потреби;

– якість інклюзивної освіти в тих ЗОШ, що включилися в експеримент, не зважаючи на велетенський труд вчителів та вихователів, іноді не витримує критики, оскільки навіть пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів); перевантажені шкільні психологи, які не завжди можуть дати раду щодо різних нозологій;

– існує брак теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у переважній більшості вчителів та вихователів;

– існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників до викладання ряду дисциплін для дітей, які мають певні обмеження;

– неоднорідність контингенту у класі створює проблемні ситуації, зокрема, учням, які добре навчаються, позбавляючи їх можливості просуватися у навчанні швидше, сповільнюючи зростання здібних учнів; з іншого боку діти, які мають труднощі в навчанні, перебувають у не вигідних і несправедливих умовах конкуренції, вони не отримують необхідної уваги та іноді взагалі не навчаються; перед вчителями постає складна моральна проблема: кому надати уваги, часу.

Успішним фактором інклюзивного навчання Л. Прядко та О. Фурман визначають готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами й відмічають, що така готовність передбачає прийняття нової системи цінностей, творчої реалізації новітніх технологій навчання, здатність вирішувати проблему соціалізації дітей із особливими освітніми потребами, володіння методами психолого-педагогічної діагностики, стабільного прагнення до високих результатів у своїй професійній діяльності, знання специфіки освітніх програм, володіння методиками й технологіями навчання дітей із особливими освітніми потребами, ефективної взаємодії як у самому закладі, так із оточуючим соціумом [92].

На думку більшості дослідників феномен готовності варто розглядати через призму комплексу компетенцій фахівця. Проведений теоретико-методологічний аналіз спеціальної літератури дозволив нам сформулювати наступне трактування готовності педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: складна інтегральна суб'єктна якість особистості

педагога, що спирається на комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій і визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності [58, с. 110].

При цьому під академічними компетенціями мається на увазі володіння методологією і термінологією окремої галузі знань, а також можливість використовувати їх у вирішенні практичних завдань; під професійними – готовність та здатність діяти відповідно до вимог реальної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними – сукупність компетенцій, що відносяться до самої людини як до особистості, взаємодії індивіда з іншими людьми, групою і суспільством [46].

На думку А. Линенко, готовність до педагогічної діяльності являє собою цілісне, стійке утворення, що характеризується емоційно-когнітивною, вольовою й операційною змобілізованістю суб'єкта під час його включення до діяльності. У якості компонентів готовності до праці вчителя автор розглядає професійну самосвідомість, відношення до діяльності, її мотиви, знання про предмет та засоби діяльності, навички й уміння їх практичного втілення, професійно значущі якості [52].

Спираючись на матеріали власного дослідження, М. Карченкова зауважує, що готовність майбутнього педагога до професійної діяльності характеризується інтегральним станом особистості, який поєднує оптимальну суму спеціальних знань, умінь і практичних навичок, професійно важливі здібності й особистісні якості, професійно-педагогічну спрямованість, що в сукупності обумовлює високу ефективність професійної діяльності в будь-якій галузі [38].

Готовність майбутнього вчителя початкових класів Ю. Холостенко розуміє як особистісно-професійну якість студента, що характеризується інтегративним поєднанням мотиваційного, змістового, практично-творчого та рефлексивного компонентів [121].

Готовність, як психолого-педагогічний феномен, розглядається в літературі як схильність до виконання будь-якої діяльності. Відомо, що в

основі такої схильності лежить соціальна установка (аттитюд). Структура аттитюду традиційно включає когнітивний, емоційний та конативний (поведінковий) компоненти, зміст яких зумовлено характером конкретної діяльності [42, с. 3].

Структура готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти представлена комплексом взаємозалежних характеристик, серед яких важливе місце займає мотиваційно-конативний компонент – безпосереднє вираження установки в професійній поведінці (послідовна поведінка по відношенню до суб'єктів інклюзивної освіти), готовність до прояву компетентності [42, с.4].

Науковець К. Бовкуш визначив завдання готовності вчителя до інклюзивної освіти:

1. Взаємодоповнення професійного й особистісного зростання.
2. Розширення ступеня розуміння вчителем подій, що відбуваються на всіх рівнях взаємодії із суспільством.
3. Створення сучасного стилю мислення.
4. Опанування ефективних стратегій і методик самореалізації.
5. Самовдосконалення складових професійної діяльності, які раніше не були засвоєні.
6. Розробка та постійний розвиток кожним вчителем власної унікальної індивідуальної системи діяльності [8]

Отже, ідеться про фахово-ідентифікаційний вимір готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, що ґрунтується на таких категоріях, як покликання, місія, що зумовлюють ціннісні орієнтації, мотивацію й стратегію подолання труднощів на шляху до досягнення вершин професіоналізму.

Зазначимо, що різні аспекти підготовки майбутнього вчителя розкрито у дослідженнях І. Зязюн, Г. Філіпчук О. Отич. Зокрема, структура професійної підготовки вчителя, на їх думку, складається з таких компонентів: цілі (предметні, функціональні, особисті), фундаментальна

підготовка, методи навчання, форми навчання. Загальний зміст позначається цілями і завданнями навчально-виховного процесу. Спеціальні знання – предмет, який вони будуть викладати [35].

Науковець Г. Філіпчук вказує: особливої значущості набуває така підготовка майбутнього вчителя, що суттєво змінюватиме не лише власний зміст, а й інституційність, характер, форми. Передусім на ці зміни вплине суспільна й особистісна необхідність неперервного процесу навчання, актуалізація значущості індивідуального розвитку й саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення. Традиційна модель – «дошкільник–учень–студент» та окремі напрями післядипломної освіти дедалі більше доповнюватимуться і збагачуватимуться освітою і навчанням дорослих, освітою впродовж життя. Така перспектива є закономірним універсальним процесом, оскільки характеризує тенденції в освітній політиці розвинутих країн світу. В її основі – і прагматична мотивація щодо важливості професійно освіченої людини [119].

Дослідниця О. Отич зазначає, що в сучасній педагогічній науці поряд із традиційними методологічними підходами, що міцно утвердилися у наукових розвідках з проблем гуманістичної педагогіки (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо) все більш вагоме місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які, на погляд ученої, більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями [80, с. 41].

З першого року навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі у створенні їхньої освітньої траєкторії провідну роль відіграє вчитель початкових класів. Саме через це від професійної підготовки вчителя залежить у подальшому сформованість високого ступеня готовності

до виконання всіх функцій професійної діяльності в умовах інклюзії. Тобто, вчитель має бути підготовлений до нової професійної ролі.

Зазначимо, що визначення понять «Інклюзивна освіта» та «Інклюзивне навчання» А. Колупаєвою, на нашу думку, є досить точним та змістовним: Інклюзивна освіта (інклюзія – *inclusion* (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [42, с. 16].

Науковець О. Заярнюк стверджує, що інклюзія є процесом збільшення залученості усіх членів суспільства, і насамперед тих, які мають труднощі, до розробки та впровадження таких конкретних стратегічних рішень, які допоможуть надати можливість кожному брати участь у навчальному і суспільному житті. Варто підкреслити, що для отримання очікуваного результату при інклюзії всі зацікавлені сторони мають брати активну участь. Тобто, інклюзія передбачає порівняно більшу активність суспільства у вирішенні проблем, зокрема й навчального плану, людей з особливими потребами [33].

Також, заслуговує на увагу визначення у навчальному посібнику «Школа для кожного» (Л. Байда): Інклюзивне навчання – це процес, при якому враховується різноманітність учнів, а навчальні плани та цілі підпорядковуються під їхні здібності та потреби. У цьому процесі важливою є роль вчителів та їхніх асистентів, які застосовують свій досвід та знання для того, щоб кожна дитина змогла навчатися з найбільшою для себе користю [124, с. 13].

Інклюзивна освіта є процесом зміцнення можливостей системи освіти для охоплення всіх учнів, і, таким чином, її можна розглядати як одну з

ключових стратегій досягнення освіти для всіх. В якості основоположного принципу інклюзивна освіта повинна визначати зміст будь-якої політики і практики в галузі освіти, починаючи з визнання того факту, що освіта є одним з основних прав людини та основою для створення найбільш справедливого та рівноправного суспільства [92].

Ряд науковців: І. Василяшко, І. Луценко, О. Патрикеева, Н. Софій, В. Шинкаренко, визначають такі основні положення інклюзивної освіти: визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів; зміни в політиці навчального закладу, практиці та шкільній культурі з метою приведення їх у відповідність з різноманітними потребами учнів, які навчаються в даному навчальному закладі; аналіз і вивчення спроб подолання бар'єрів і покращення доступності навчальних закладів для окремих категорій учнів. Проведення реформ і змін, спрямованих на користь усіх учнів; переконання, що відмінності між учнями – це ресурс, що сприяє педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати; визнання прав дітей на отримання освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, що розташовані за місцем проживання; визнання того, що інклюзія в освіті – це один з аспектів інклюзії в суспільстві [36, с. 11].

Дослідники Н. Найда та Н. Софій тлумачать поняття інклюзивної освіти у контексті системи освітніх послуг. Фундаментом цієї системи є принцип забезпечення права усіх дітей на отримання освіти та права здійснювати навчальну діяльність за місцем проживання. Ця система передбачає, що дитина з особливими освітніми потребами може здійснювати навчальну діяльність в будь-якому навчальному закладі, в тому числі й у загальноосвітньому закладі [44].

Як зазначає І. Демченко, через брак вимог щодо інклюзивної компетентності, великої уваги потребує проблема становлення професійної готовності до виконання роботи в умовах здійснення інклюзивної освіти. Це зумовлено тим, що спектр функцій учителя суттєво розширюється. До

виховної, дидактичної та розвивальної функцій додаються діагностична, просвітницька, корекційна, рефлексивна [27].

Зважаючи на це, можна стверджувати, що особливої уваги заслуговує проблема підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій учителя значно розширюється. Просвітницька функція полягає в інформуванні громадськості та батьків про позитиви інклюзії, діагностична – у вивченні можливостей і потреб дитини.

У свою чергу, корекційна функція розуміє під собою добір та проведення психолого-педагогічних заходів для усунення або зменшення недоліків психофізичного розвитку дітей, їхньої адаптації та процесу соціалізації. Рефлексивна полягає у розробленні певних критеріїв і показників, що допомагають оцінювати освітні досягнення учнів, аналізувати ефективність навчально-виховного процесу.

Щоб виконувати дані функції, учитель повинен володіти глибокими знаннями з фахових предметів, методики викладання предметів початкової школи. Має значення рівень майстерності у галузі навчально-виховної та розвивальної роботи як зі звичайними учнями, так і з особливостями в розвитку. Тобто, вчителі мають отримати не тільки загальну професійну підготовку, але й спеціальну з психології та корекційної педагогіки. Вочевидь, сучасний учитель молодших класів повинен мати високий рівень фахової, методичної та психологічної підготовки.

Поняття підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти як процес і результат, на думку І. Демченко, доцільно конкретизувати як складну систему взаємодії суб'єктів освітнього процесу вищої школи, яка спрямована на оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками із теорії і практики інклюзивної освіти. Сюди відносяться, зокрема, навчання, виховання та корекція розвитку учнів з особливими освітніми потребами і без них. Важливим є формування таких професійно важливих якостей, які здійснюватимуть позитивний особистісний вплив на дітей, залучених до



інклюзивного навчання, що забезпечить освітню результативність у вимірах психологічної, теоретичної та практичної готовності [27].

Дослідниця Г. Воскобойнікова стверджує, що нові принципи інклюзивної освіти вимагають змін. Потрібна інтеграція в програму підготовки майбутніх вчителів нових освітніх модулів, що включають спеціальні дисципліни, забезпечують готовність до широкої партнерської взаємодії та творчої співпраці в умовах інклюзивного навчання [20].

У таблиці 1.1. описано складові системного підходу у підготовці майбутніх вчителів інклюзивних класів.

Таблиця 1.1

Складові системного підходу підготовки майбутніх вчителів  
інклюзивних класів

№ п/п	Складова системного підходу	Характеристика
1	2	3
1	Науково-теоретична	Забезпечення знаннями теоретичних основ із корекційної та спеціальної педагогіки та суміжних дисциплін
2	Психолого-педагогічна	Забезпечення знаннями загальної та спеціальної психології
3	Методологічна	Становлення розуміння методик та технологій роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти
4	Методична	Опанування новітніх корекційно-розвивальними методик та дидактичного інструментарію
5	Практична	Спрямований на формування вмінь та навичок професійного використання корекційно-педагогічних методів та прийомів

Специфіка підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як процесуальної системи полягає в усвідомленні її як суб'єктного становлення педагога. Елементами процесу є прийняті щодо інклюзії цілі, зміст і методи для кожної ланки професійної підготовки та результати, що відображаються в змістовій характеристиці цих ланок [27].

У філософських дослідженнях освіти В. Кремінь прийшов до висновку, що педагог повинен мати відповідну підготовку для здійснення нової

професійної ролі. Його обов'язком є супроводження дитини у процесі саморозвитку та пізнання себе, також учитель скеровує і динамізує цей процес у відповідності до конкретних суспільних задатків кожного учня. Але він не є абсолютним носієм знань, і не є наглядачем за учнем [47].

Дослідниця Л. Прядко зазначає, що вчителі, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами повинні приймати нову систему цінностей, творчо реалізовувати нові технології навчання, бути спроможними вирішити проблеми, пов'язані з процесом соціалізації таких дітей. Такі фахівці мають володіти методами психолого-педагогічної діагностики, прагнути до вагомих результатів у своїй професійній діяльності, знати специфіку освітніх програм, володіти методиками та технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами. Велике значення має приділятися ефективній взаємодії як з іншими вчителями, так і з батьками [92].

Науковиця І. Демченко стверджує, що «сучасна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – надзвичайно складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, ієрархією структурних компонентів, причинно-наслідковими зв'язками, способами розв'язання глобальних та локальних суперечностей» [27]. Дослідниця І. Демченко стверджує, що концепція забезпечується такими концептуальними положеннями [29]:

- методологічний концепт передбачає, що формування психологічної, теоретичної та практичної підготовки майбутнього педагога молодших класів до роботи в умовах інклюзії доцільно здійснювати на основі системного, аксіологічного, суб'єктивного, компетентнісного, контекстного та акмеологічного підходів;

- теоретичний концепт передбачає, що підготовка є фундаментальним та неперервним, інтенсивним і професійно орієнтованим, інтегративним освітнім процесом. Даний процес спрямований на становлення готовності у майбутньому вчителем молодших класів здійснювати більше кола функцій професійної діяльності в умовах інклюзії;

– практичний концепт передбачає, що підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя молодших класів до роботи в умовах інклюзії визначається тими освітніми інноваціями, що на праксеологічному рівні гарантують раціональність і продуктивність педагогічних дій і впливів для досягнення успіху в здобутті студентами методичних знань і навичок. Це здійснюється завдяки дієвості компетентнісної, системної, діяльнісної, особистісно орієнтованої, технологічної та тезаурусної функцій вищої освіти, а також оновлення вже існуючих і створення додаткових організаційних, середовищних та психолого-педагогічних умов якісного функціонування педагогічної системи.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя включає в себе всі компоненти, що складають інтегративну цілісність, що характеризується спільною метою, загальними принципами, єдиною внутрішньою організацією, характеризується взаємозв'язком і взаємозалежністю різних структурних елементів і активно взаємодіє із зовнішнім середовищем [1].

Дослідник О. Коберник в своєму дослідженні передбачає початковий задум зміни педагогічної дійсності за сукупністю уявлень її автора про те, як мають відбуватися ці зміни. Спочатку моделюється ідеальний образ освітньої системи, потім конструюються механізми її трансформації у новий якісний стан [40]. У своїх дослідженнях Є. Шиянов та С. Бобришов сформулювали етапи становлення педагогічної концепції [124]. Дані етапи ми продемонстрували на рис. 1.1.

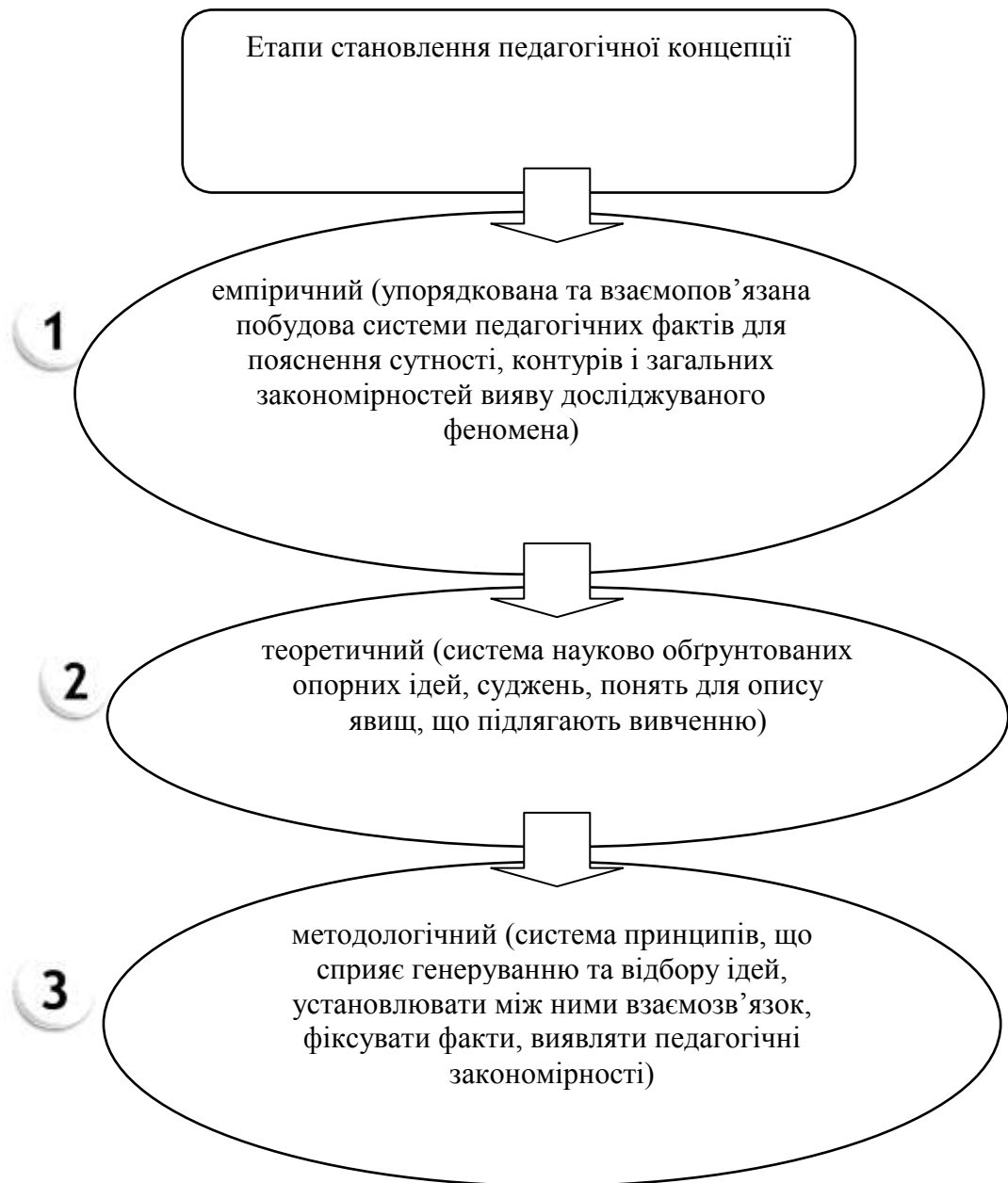


Рис. 1.1. Етапи становлення педагогічної концепції (за Є. Шияновим і С. Бобришовим)

Концепція розвитку інклюзивної освіти передбачає підготовку та перепідготовку достатньої кількості кваліфікованих педагогічних працівників для проведення роботи саме з дітьми, у яких є особливі освітні потреби. Такі фахівці повинні володіти методиками у сфері інклюзивного навчання. Також дана концепція передбачає створення системи, яка сприяла б підвищенню професійної майстерності таких фахівців.

Концепція підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є вихідною теоретичною базою і стратегічним орієнтиром досягнення поставленої мети і завдань щодо формування у фахівця теоретичного, практичного та психологічного різновидів підвищення рівня готовності до цієї діяльності. У процесі її розроблення враховано те, що гуманістична парадигма функціонування й розвитку сучасного суспільства зумовлює необхідність прискорення соціальних, економічних та освітніх інтеграційних процесів, у яких інклюзія є провідним принципом життєдіяльності заради прогресу.

У цьому контексті вчитель початкових класів, як зазначає І. Демченко, є провідником особистісного, духовного та творчого зростання дитини. Провідна ідея концепції підготовки майбутніх вчителів молодших класів до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання полягає у моделюванні такої педагогічної системи, робота якої дала б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість та результативність навчально-виховного процесу у вищій школі [28].

Отже, концепція підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає, що після підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти вчителів молодших класів зможуть повноцінно виконувати покладені на них обов'язки. В основу вище згаданої концепції покладено єдність теорії і практики освітнього процесу на діалектичних засадах загального, особливого та індивідуального у навчально-професійній взаємодії.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» професійна підготовка полягає у здобутті кваліфікації за відповідним напрямом підготовки чи спеціальністю. Вивчаючи проблему професійної підготовки, Н. Ничкало зазначила її орієнтованість на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України. Вона спрямована на формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського

суспільства та сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський та світовий простори [64].

На думку Л. Ткаченко, професійна підготовка неодмінно має охоплювати сукупність навчальних дисциплін, їх змістових компонентів і комплекс психолого-педагогічних заходів, що спрямовані на вироблення у майбутніх фахівців готовності до професійної діяльності [116].

Дослідниця І. Соколова професійну підготовку вчителя «розглядає в процесуально-результативному контексті як неперервний та керований процес набуття майбутніми вчителями досвіду педагогічної діяльності, що дає змогу системно, цілісно сприймати діяльність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій» [112].

Належну увагу проблемі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності приділяє Т. Танько. Даний науковець розглядає це питання як цілісну динамічну педагогічну систему, що передбачає спеціальним чином організовану та керовану з боку викладачів навчальну діяльність студентів. Дана система відображає специфіку педагогічної праці, тих типових професійних завдань, які важливо вирішити випускникові педагогічного вузу. Ця система полягає у єдності теоретичної, методичної, практичної підготовки студентів до майбутньої професії [115].

У свою чергу, В. Євдокимов цю систему описує як нерозривність змісту, структури та цілей навчального процесу і виховання студентів, способів використання набутих знань, умінь та навичок під час роботи з учнями (системність) [30].

У своїх дослідженнях Н. Волкова виділяє професійну підготовку педагога як оволодіння комплексом професійних знань, що утворюють різнопланові знання, а саме, загальнокультурні, психологічні, педагогічні та знання з методики викладання предметів, виховної роботи, дидактики, знання педагогічних технік [18].

Психологічні знання передбачають загальні характеристики особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та інше;

особливості перебігу психологічних процесів таких як мислення, пам'ять, увага та інше, а також методи психологічного дослідження закономірностей та особливостей навчання і виховання. Науковець приділяє увагу особливостям засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик, умінню застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності [19].

До загальнокультурних знань відносяться знання про людину, її становлення, розвиток. Ці знання є об'єктом дослідження таких наук як культурологія, соціологія, етика, естетика, економіка, право та інші. До педагогічних знань Н. Волкова відносить знання основних теорій формування і розвитку особистості, принципів педагогіки та психології, побудова навчально-психологічного процесу; розвиток педагогічної та психологічної науки, професійна підготовка, позитивні та негативні сторони професійної діяльності [18].

Для дослідників В. Євдокимов, В. Луценко, Г. Пономарьова та Л. Покроева в професійній підготовці є цікавим функціональний аспект. На їх погляд, він включає п'ять ключових функцій, а саме: соціально-гуманітарну; психолого-педагогічну; фахову; особистісно орієнтовану; практичну [30].

Під соціально-гуманітарною функцією «розуміється оволодіння знаннями різного змісту, а саме політологічного, українознавчого, фізкультурно-оздоровчого, філософського, екологічного, культурологічного, історичного, економічного, етико-естетичного, мовознавчого, релігієзнавчого, соціального» [44, с. 52]. Педагогічне розуміння включає в себе самовизначення людини, що навчає певне функціональне психологічне знання, яке направлене на виховний процес та обґрунтовану педагогічну позицію. Усвідомленість педагогічного процесу залежить від ряду факторів в тмоді числі і любові і розуміння учня та усвідомлення себе в ролі вчителя.

Фахова функція допомагає вирішенню питання отримання теоретичних знань з обраної спеціальності та передбачає формування навичок та вмінь,

які мають основну складову та напружені на професійну діяльність, коли особистість і її функція включає в себе розвиток здібностей студентів та якостей загалом [41, с. 182]. Дослідниця О. Абдулліна розглядає професійну підготовку вчителя як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу. Тобто, на думку дослідниці, без хоча б одного компонента неможливо здійснювати повноцінну професійну діяльність вчителя [1].

Розглянувши такі загальні поняття як «підготовка» та «професійна підготовка», І. Демченко зазначає, що вони належать до ширших категорій професіоналізації, професійного становлення та професійної освіти, які в процесуальному плані включають формування і розвиток майбутнього фахівця [28].

У галузевому стандарті вищої освіти (спеціальність «Початкове навчання»), зокрема, кваліфікаційній характеристиці вчителя початкових класів, бракує вимог щодо інклюзивної компетентності вчителя початкової школи. У ньому зазначено, що вчитель повинен володіти знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовувати їх під час виконання педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань. Також фахівець має здійснювати роботу, пов'язану з виявленням та розвитком здібностей дітей, сприяти формуванню культури усного і писемного мовлення, розвивати необхідні навчальні вміння й навички, усі форми мислення, виховувати любов до навчальної діяльності, залучати молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [22].

Дослідивши проблему підготовки вчителів молодших класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у науково-педагогічній літературі, ми дійшли до висновку, що побудова ефективної системи інклюзивної освіти можлива на основі взаємодії різних факторів. До них відносяться, насамперед, удосконалення освітнього нормативно-правового



забезпечення, покращення методичного забезпечення інклюзивної освіти, утворення кадрової бази та при обґрунтованій структурі, готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Спираючись на результати дослідження, ми погоджуємось з думкою сучасних дослідників, які під процесом становлення готовності майбутнього вчителя молодших класів до діяльності в умовах інклюзивної освіти розуміють фахово-ідентифікаційний вимір готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, що ґрунтується на таких категоріях, як покликання, місія, що зумовлюють ціннісні орієнтації, мотивацію й стратегію подолання труднощів на шляху до досягнення вершин професіоналізму.

Концепція підготовки вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти передбачає, що після підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти вчителі молодших класів зможуть повноцінно виконувати покладені на них обов'язки. В основу вище згаданої концепції покладено єдність теорії і практики освітнього процесу на діалектичних засадах загального, особливого та індивідуального у навчально-професійній взаємодії. Професійна підготовка передбачає комплекс умінь та знань, що забезпечують компетентну професійну діяльність фахівця. Іншими словами професійна підготовка вчителя включає в себе процес вивчення відповідних дисциплін та психолого-педагогічні заходи, які допомагають здійснювати професійну діяльність. Професійна підготовка передбачає комплекс умінь та знань, що забезпечують компетентну професійну діяльність фахівця.

## **1.2. Інклюзивний тип спеціальної освіти в Республіці Польща**

Тривалий час основним інститутом виховання дітей з різними захворюваннями в Польщі вважалися спеціальні школи, організовані за принципом навчання дітей, які мають певний недолік. Дитина, яка закінчила спеціальний заклад освіти постає перед проблемами отримання професійної освіти, підготовки до життя у реальній дійсності, адаптації в суспільстві здорових людей.

За припущенням Й. Глодковської (J. Głodkowska), система освіти повинна забезпечити найоптимальніші умови для всіх учнів шкільного віку. У цю систему також повинні бути включені батьки/опікуни як важлива складова процесу навчання, тому що вони мають право вирішувати питання щодо місця та напрямку навчання своїх дітей. Одним з основних завдань системи освіти є забезпечення відповідної якості освіти для всіх учнів та відповідне включення до системи освіти учнів з особливими освітніми потребами [155; 156].

Отже, освітній процес передбачає тісну співпрацю дитини, її батьків та школи, представниками якої виступають вчителі. Кінець ХХ століття і початок ХХІ століття в освіті є переломними для ідеї інтеграції учнів з особливими освітніми потребами. Виступають на перший план ідеї включення дітей з інвалідністю до системи загальноосвітньої школи [207].

Освіта в Польщі керується принципами, що містяться в Конституції Польщі, а також керівними принципами, які містяться у Загальній Декларації Прав Людини, Міжнародному пакті про громадянські та політичні права і Конвенції про Права Дитини [209].

Освітня політика також здійснює Конвенцію про «Права людей-інвалідів», зокрема, з посиланням на статтю 24 Конвенції, яка зобов'язує держави, які ратифікували Конвенцію, забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях освіти [223].

На думку М. Белзи (M. Belza), необхідною умовою правильного функціонування системи освіти є створення відповідної правової структури, яка регулюватиме цю систему. Як вже згадувалося раніше, кожен польський громадянин, відповідно до Конституції, має право на освіту. Проблема доступу до навчання вже була розглянута в післявоєнний період, коли були ухвалені такі документи:

1. Указ «Про обов'язкову освіту» в 1956 р., в якому зазначено, що діти вважаються непридатними для навчання у звичайній школі, виконують шкільне зобов'язання в спеціальних школах;

2. Закон «Про розвиток системи освіти і виховання» 1961 р. У статті 20 Закону сказано: «Освіта та виховання дітей і підлітків хронічно хворих, із затримкою у психічному розвитку, фізичною та розумовою відсталістю здійснюється в спеціальних дитячих садках, початкових школах чи освітніх центрах» [131].

Безумовно, найбільш важливими актами, які регулюють сучасну систему спеціальної освіти на думку М. Белзи (M. Bełza), виступають:

1. Закон від 7 вересня 1991 р. «Про систему освіти, який надає дітям і молоді з інвалідністю можливість навчатися у загальноосвітніх та інклюзивних школах»;

2. Закон від 19 серпня 1994 р. «Про охорону психічного здоров'я» та Постанова Міністра національної освіти від 30 січня 1997р. «Про принципи організації реабілітаційно-виховних класів для дітей та підлітків з розумовою відсталістю», що дає можливість дітям і молоді з психічними вадами навчатися [131].

Найважливішими виконавчими актами є:

1. Регламент Міністерства національної освіти № 15 від 15 травня 1993р. В ньому визначаються принципи надання психологічної та педагогічної допомоги учням;

2. Постанова Міністерства народної освіти від 11 червня 1993р. щодо організації та правил функціонування громадських центрів психологічного і педагогічного консультування та інших громадських спеціалізованих клінік;

3. Постанова Міністерства національної освіти № 29 від 4 жовтня 1993р. «Про принципи організації допомоги для учнів з обмеженими можливостями, їх освіти та інтеграції в державних дитячих садках, школах і установах, а також організації спеціальної освіти»;

4. Постанова Міністерства національної освіти від 21 лютого 1994р. «Про типи, організацію і принципи роботи державних інтернатних установ та соціальну інтеграцію»;

5. Постанова Міністра національної освіти і спорту від 7 вересня 1994р. «Про умови і методи оцінки, класифікації та заохочення школярів і студентів, проведення іспитів і тестів в державних школах»;

6. Постанова Міністра національної освіти та спорту від 18 січня 2005р. «Про умови організації навчання, виховання та догляду за дітьми та підлітками-інвалідами та соціально неблагополучними у дитячих садках, школах, громадських та інтеграційних відомствах» [131].

У вищезазначених постановах описані принципи надання психологічної та педагогічної допомоги учням, регламентована робота центрів психологічного і педагогічного консультування, описані принципи організації допомоги учням з особливими потребами. Також в цих актах висвітлено питання, пов'язані безпосередньо з навчальним процесом.

Дослідниця М. Белза (M. Bełza) зазначає, що відповідно до Положення Міністерства національної освіти від 18 січня 2005 р., можна виділити форми освіти (рис. 1.2). Це заклади, в яких здійснюється навчання як звичайних дітей, так і дітей з особливими освітніми потребами [131].

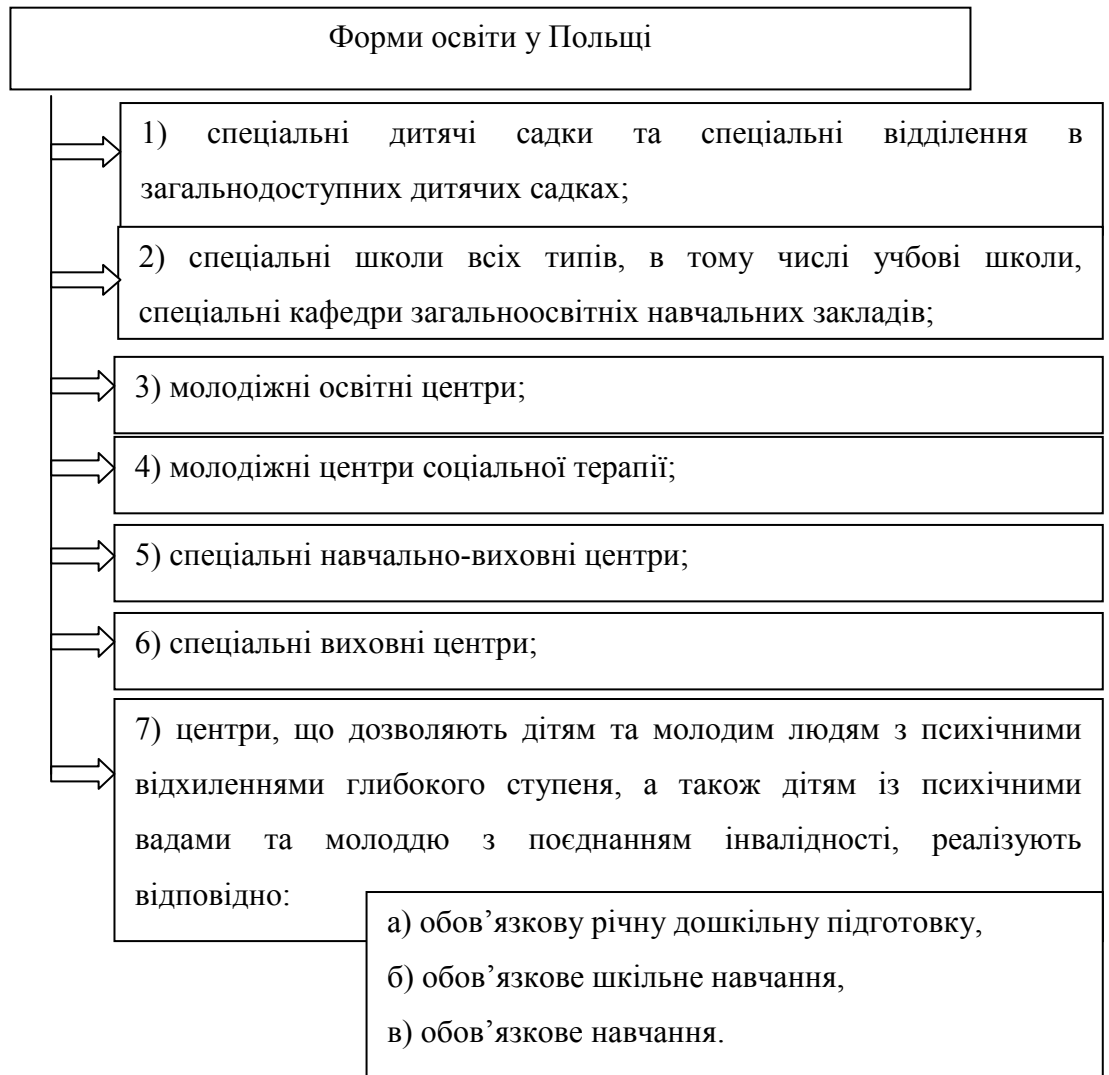


Рис. 1.2. Форми освіти у Польщі (у відповідності до Положення Міністерства національної освіти від 18 січня 2005 року)

Аналіз форм освіти у Республіці Польща щодо впровадження і розвитку інклюзивної освіти, дає можливість констатувати, що за останні роки в цій країні відбулася модернізація спеціальної освіти за такими напрямками:

- розроблення і впровадження більш гнучкої системи освіти, яка відповідає індивідуальним потребам учнів;
- створення сприятливих умов для систематичного і планомірного підвищення якості методів навчання;

- проведення роботи щодо підготовки учнів до посильного оволодіння тією чи іншою професійною діяльністю;
- забезпечення ширшого доступу до ранньої підтримки у розвитку та навчанні дітей;
- формування належних форм та умов оцінки можливостей дітей при перевірці рівня їх знань, умінь та навичок з урахуванням характеру та особливостей того чи іншого психофізичного порушення.

Зі вступом Республіки Польща до Європейського Союзу і підписанням декларацій та резолюцій Ради і Міністрів освіти, країна прагне до реалізації політики, спрямованої на формування рівних можливостей, інклюзивної освіти. Як зазначає Й. Блешиньські (J. Błeszyński), у документах Європейського Союзу чітко спостерігається перехід від уявлень про можливість існування людини з інвалідністю лише в системі сегрегації до гуманістичного підходу, який включає людину з вадами в систему інклюзивної освіти. Існують різні спроби та рівні інтеграції, які визначаються спеціальними навчальними потребами дітей [135, р. 19].

Дослідниця М. Белза (M. Bełza) виокремлює документи, в яких йдеться про захист прав та інтересів людей з обмеженими можливостями [131].

Перелік документів, Республіки Польща, які захищають інтереси людей з обмеженими можливостями подано нами у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Документи, що захищають інтереси людей  
з обмеженими можливостями в Республіці Польща

№ з/п	Назва документу
1	2
1.	Декларація про права інвалідів. (1975 р.)
2.	Декларація про права осіб з інтелектуальною недостатністю. ,(1971 р.)
3.	Хартія основних прав Європейського Союзу (стаття 21, стаття 26). (2000 р.)
4.	Резолюція Ради та міністрів освіти від 1990 р. Про включення дітей-інвалідів та молоді до звичайної шкільної системи.

5.	Резолюція Ради та міністрів освіти 2003 р. Про рівність можливостей у галузі освіти.
6.	Мадридська Декларація. (1987 р.)
7.	Саламанська Декларація. (1994 р.)

Наведені документи є основою для законодавчих актів в Республіці Польща у регламентуванні питань, пов'язаних з наданням освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Вищезазначені документи надають дітям з інвалідністю право на турботу по мірі необхідності. Усі заходи, що здійснюються від їх імені, повинні в першу чергу враховувати їх інтереси. Вони протидіють дискримінації на основі віку, статі, раси, кольору шкіри, походження та ін.

У зазначених документах зазначеним є вік, з якого дитина може бути залученою до роботи як найнятий працівник. Існував ризик, що дитина замість здійснення навчальної діяльності могла би піти працювати та отримувати гроші: у цей період життя це викликає значно більший інтерес. Таким чином, документами передбачається, що дитина буде здобувати освіту, а не працювати. Також дані документи гарантують соціальну інтеграцію та можливість використовувати всі продукти соціального призначення в тій же мірі, що й інші члени суспільства.

Освіта учнів з інвалідністю у загальноосвітніх навчальних закладах була одним з основних напрямів державної освітньої політики Республіки Польща у 2012/2013 навчальному році. У 2014/2015 навчальному році напрям освітньої політики держави називався «Освіта за участю учнів з інвалідністю». Це свідчить про те, що держава приділяє вагоме значення освіті дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, в Польщі велика увага приділяється дітям з особливими освітніми потребами. У країні на законодавчому рівні доволі детально визначено умови та принципи освіти таких дітей. Учень з особливими освітніми потребами є учнем, який має рішення про необхідність спеціальної

освіти внаслідок одного з видів інвалідності, зазначеного в законі, тобто положенні Міністра національної освіти від 17 листопада 2010р. Таке рішення видається на підставі висновку колегії, що здійснює громадську психолого-педагогічну консультацію.

Діагностику потреб розвитку і навчання та психофізичні здібності учнів з обмеженими фізичними можливостями здійснюють фахівці з психолого-педагогічного консультування, які за спеціальними навчальними потребами рекомендують форму навчання, підтримують батьків при виборі школи, яка найбільше підходить дитині. Однак, рішення про вибір форми та місця навчання здійснюється батьками (законними опікунами) дитини, які відповідно до Конституції Польщі мають виняткове право приймати рішення щодо своєї дитини, якщо це право не обмежує дитину.

Іншими словами, у Республіці Польща батьки не залишаються наодинці з проблемою вибору навчального закладу для їх дітей з особливими освітніми потребами. Спеціальні психолого-педагогічні консультації допомагають визначити потреби дитини та підібрати той тип навчального закладу, який підходить найкраще для конкретної дитини.

У польській літературі ми можемо знайти два підходи до визначення сфери спеціальної освіти: сегрегація (тобто спеціальні школи) та несегрегація (тобто інтеграційні школи) [160].

Науковець С. Ковалік (S. Kowalik) запропонував наступний поділ, що базується на процесі реабілітації [169]: закрита система; напіввідкрита система; відкрита система.

Дещо іншу точку зору на систему спеціальної освіти можна знайти у Г. Шумски (G. Szumski), який пропонує чотири типи ідеальних (не відображає реалій) систем освіти учнів з обмеженими можливостями [207; 208]: тип сегрегації; тип загальної тенденції; тип асиміляції; тип включення.

Включення освітніх систем не тільки забезпечує найбільш численну групу учнів з нормальною освітньою кар'єрою, а й культурну нормальність шкільного шляху тих учнів, які не здатні до первинної інтеграції. З цієї



причини учні з обмеженими можливостями навчаються в державній школі, тобто вони інституційно інтегровані. Проте, у їхньому вихованні використовуються не лише ті методи що й для звичайних дітей, а й спеціальні. Спеціальні методи для вирішення проблем учнів з особливими освітніми потребами застосовуються спеціальними педагогами. Навчальний план особливих дітей також істотно змінений.

Науковець Г. Шумски (G. Szumski) стверджує, що це ідеальний поділ, оскільки він не перетворюється в реальність, він лише організовує. Даний поділ дозволяє класифікувати існуючі явища та визначати причини цих явищ [208].

Узагальнюючи існуючу систему навчання людей з обмеженими можливостями в Польщі, ми можемо розділити її на сегрегаційне, інтеграційне, інклюзивне та індивідуальне навчання (яке не розглядається як форма сама по собі). Система спеціальної освіти представлена на Рис.1.3.

Як стверджує Й. Вичесани (J. Wyczesany), навчальні заклади сегрегаційного типу являють собою об'єкт, основною метою яких є забезпечення кожної дитини з особливими освітніми потребами відповідних умов для всебічного розвитку, що призводить до повної активації психофізичних можливостей. У таких навчальних закладах формують відповідне ставлення до учнів та надають їм необхідні уміння та навички [227].

Відповідно до Постанови Міністерства національної освіти, спеціальні школи можуть бути організовані для дітей та молоді з розумовою відсталістю, з порушеннями слуху, з вадами зору, для хронічно хворих та з інвалідністю з обмеженими фізичними можливостями [228]. Метою спеціальної школи є підготовка до життя в процесі інтеграції у суспільство шляхом досягнення найбільш всебічного розвитку учнів у доступних для них межах, використовуючи спеціальні методи для підготовки до виконання практичних завдань [228].

Структура спеціальної школи не відрізняється від звичайної школи. У рамках цієї структури визначені: шестирічна базова підготовка, яка

внутрішньо розділена на два етапи освіти: I-III класи є першим етапом освіти, або ранньошкільним етапом і IV – VI класи – другий етап освіти. Після цього навчання триває три роки у середній школі, яка є третім етапом освіти. Четвертим і останнім етапом освіти може бути професійний ліцей, професійно-технічне училище, дворічні загальноосвітні навчальні заклади та післядипломні навчальні заклади [185]

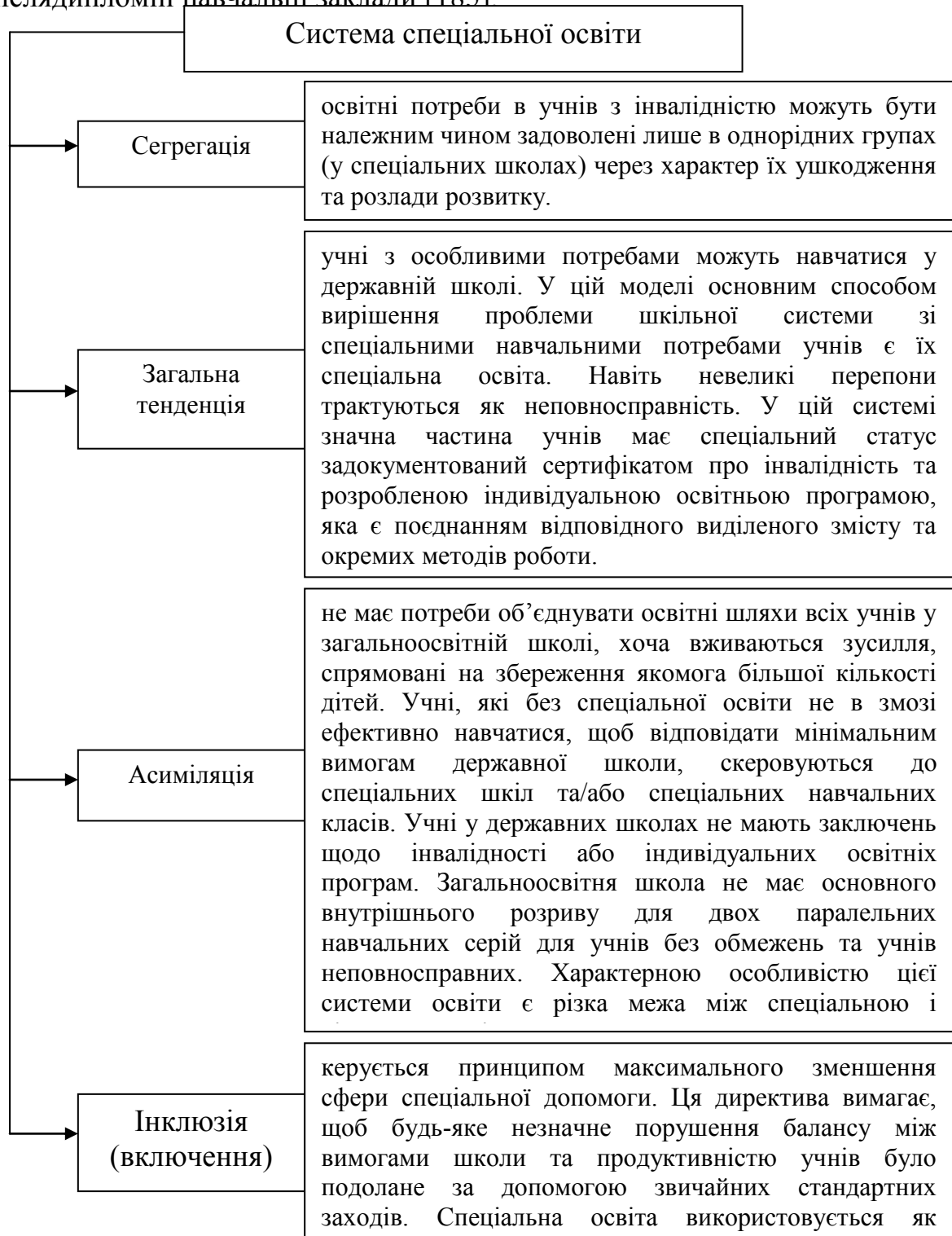


Рис 1.3. Система спеціальної освіти \*узагальнено автором

Спеціальна освіта організована для дітей та молоді з можливістю подовження на окремих етапах навчання: спеціальний дитячий садок (до 10 років), спеціальна початкова школа (до 18 років), спеціальна гімназія (до 21 року), спеціальна середня школа (до 24 років).

Отже, спеціальна школа сегрегаційного типу є насамперед місцем, адаптованим у будь-якому відношенні до потреб учнів з обмеженими можливостями. Це місце, де вони можуть почуватися в безпеці та отримувати освіту і виховання відповідно до їхніх здібностей. Такі школи повинні бути адаптовані як з точки зору архітектури, так і з точки зору обладнання та інструментів, необхідних для проведення занять за допомогою різних методів.

В інтеграційному типі навчання інтеграція розуміється як загальне виховання та навчання. У Польщі інтеграційна освіта базується на моделі Гамбурга. Це модель, яка отримала найбільшу популярність у Польщі [152].

Інтеграційна освіта вимагає великої кількості змін у навчанні в школах, зміна методів навчання та, передусім, зміни у мисленні про учнів з особливими потребами та навчання. Інтеграція вимагає коригування всієї системи як конкретного освітнього закладу, так і соціального середовища, в якому функціонує цей заклад.

Інтеграційний досвід Республіки Польща має свою історію. Ідея соціальної інтеграції неповносправних осіб була популяризована в 1970-х роках О. Гулеком, який вважав, що ця проблема не тільки викладачів. Ідея інтеграції виникла як відповідь на очікування та соціальні потреби. Ще набагато раніше, деякі батьки робили спроби створення можливостей для розвитку дітей з інвалідністю у природному соціальному середовищі і навчання в школі за місцем проживання. Перша дошкільна інтеграційна група була заснована у Варшаві у 1989р. у реабілітаційному лікувально-профілактичному закладі, і перший клас інтеграції був створений через рік.

Перша інтеграція дитячих садків була здійснена у Варшаві в 1989р. у реабілітаційному лікувально-профілактичному закладі. У наступні роки

почали з'являтися підрозділи з інтеграції в дитячих садках та школах по всій столиці.

Найбільший динамічний розвиток інтеграції відбувся в 1993-2000 рр. У той час інтеграція охопила всю Польщу, хоча і в не рівній мірі. Це залежало від напрямку освітньої політики, взятої місцевими органами освіти та самоврядування. Найважливішим актом, який визначає принципи організації інклюзивної, інтегративної освіти, є Постанова Міністерства національної освіти від 18 січня 2005р., в якій вказується, які умови повинні бути виконані для визнання освіти інтегративною. Згідно з припущеннями гамбургської моделі, організація освітнього процесу повинна відповідати низці важливих умов. А саме:

- Клас інтеграції має меншу кількість учнів. У класі від п'ятнадцяти до двадцяти учнів, у тому числі від трьох до п'яти, з різними типами і ступенями інвалідності.

- У класі є два педагога, один з яких повинен мати спеціальну освіту і він називається вчителем, який організовує освітній процес. Наявність другого вчителя необхідна тому, що учні з обмеженими можливостями за його допомогою реалізують індивідуальні освітні програми, отримують особливу допомогу в реалізації програми. Не варто забувати і про потреби звичайних дітей.

Всі ці обов'язки не можуть бути виконані одним учителем. Щоб максимально охопити дітей з обмеженими можливостями в освітньому житті та їх однолітків, як зазначає Р. Фліс (R. Flis), має існувати тісне співробітництво між цими двома педагогами. Обсяг їх спільних обов'язків має стосуватися:

1. Визнання потреб і освітніх можливостей дітей з особливими освітніми потребами та особливостей труднощів у їх навчанні.
2. Підтримки розвитку дітей з інвалідністю у процесі їхньої освіти.
3. Спільної організації освітньої діяльності та освітнього процесу у формах інтеграції, зокрема:

- спільний відбір чи розробка навчальних програм (адаптація навчальних програм до різноманіття класу);
- поєднання за допомогою переговорів керівних принципів та припущень щодо роботи з дитиною з інвалідністю та дієздатною дитиною в єдину систему освіти;
- розробка стратегії класу (вибір стратегій для задоволення індивідуальних потреб та вмінь учнів);
- розподіл обов'язків у класі, планування розподілу ролей під час навчальної діяльності;
- підготовка та реалізація навчальної програми;
- адаптація навчальних вимог до окремих студентів відповідно до рекомендацій психологічних і педагогічних центрів консультування.

4. Розробка та впровадження програми включення батьків до класової та шкільної діяльності [153].

Незважаючи на те, що Р. Фліс (R. Flis) також згадує принципи доброї співпраці, такі як: партнерство, взаємоповага, дружня допомога, ефективне спілкування, систематичне планування спільної роботи, спільна відповідальність за курс дидактичного та освітнього процесу на практиці часто виглядає інакше [152].

Відсутність належного спілкування та спільного планування і прийняття рішень призводить до сегрегації в класі інтеграції. Замість належної спільної роботи групи, вона розділена. Прагнення до реалізації змісту навчальної програми призводить до того, що один педагог часто займається навчанням дітей з особливими освітніми потребами, а інший вчитель координує процес навчання звичайних дітей. Ось чому так важливо вибрати правильну команду для інтеграційних класів.

Зазначимо, що інтеграційна освіта має багато переваг. Інститут інтеграції повинен бути організованим та урбанізованим для навчання учнів з обмеженими можливостями [228].

Як викладач, так і діти (з інвалідністю та без) можуть скористатися допомогою інших фахівців, а саме: логопеда, психолога та реабілітолога. Проблема полягає в тому, що відповідно до законів школи не зобов'язані в обов'язковому порядку використовувати можливості окремих спеціалістів. Вони часто цього не роблять через брак коштів. Вчителі також використовують допомогу інших фахівців, які працюють у закладі: логопед, психотерапевт та психолог. Всі діти можуть скористатися допомогою цих фахівців.

Найважливішим завданням інтеграції є об'єднання учнів з інвалідністю та звичайних учнів у спільному процесі освіти та виховання. Учні з обмеженими можливостями оточені додатковою допомогою, вони реалізують індивідуальну програму, адаптовану до їхніх індивідуальних потреб, але вони також постійно контактують із працездатними однолітками. Інтеграція сприяє всебічному розвитку всіх дітей, а не тільки з інвалідністю. Це надає кожному більше різного соціального досвіду, завдяки якому вони стимулюють їх емоційний та соціальний розвиток.

За визначенням З. Гайджіци (Z. Gajdzica), інклюзія є найвищою формою інтеграції [154].

Включене навчання – це ще один синонім терміну «інтеграція». Основою цієї форми є включення учнів з обмеженими можливостями до загальноосвітньої школи. Ці учні дотримуються того ж навчального плану, що й учні, які не мають інвалідності. Спеціальна допомога тут максимально обмежена. Всі труднощі, що виникають внаслідок інвалідності, повинні бути подолані за допомогою звичайних методів, які також використовуються у відношенні до учнів, які не мають інвалідності.

Включення для досягнення поставленої мети має бути належним чином підготовлено та проведено. Неправильна політика, пов'язана з включенням учнів з обмеженими можливостями до загальноосвітньої школи, може бути контрпродуктивною. Замість повної інтеграції це може виявитися гіршим видом сегрегації.

Як зазначає А. Мацяж (A. Maciarz), інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми і плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг у відповідності до різних освітніх потреб таких дітей [182].

Для впровадження і забезпечення позитивного функціонування інклюзивної системи освіти, як зазначає А. Мацяж (A. Maciarz), навчальним закладам потрібно провести велику перебудову не лише в архітектурному плані закладу, а й перебудову у сприйнятті особливих дітей вчителями та звичайними учнями, а також їхніми батьками. Інклюзивне навчання передбачає створення навчального середовища, яке відповідало би потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальною програмою розвитку, забезпечується медико-соціальним та психологічно-педагогічним супроводом [182].

Учень з особливими освітніми потребами називається так тому, що він має отримати зі сторони шкільного вчителя і ровесників таку допомогу, яка спричинить його розвиток як в інтелектуальній, так і в емоційній та соціальній сфері. Учні з особливими освітніми потребами, учні без таких потреб, а також вчителі повинні відчувати комфорт і атмосферу прийняття, розуміння, співпраці та толерантності для взаємних потреб. Тільки за такої умови інклюзивне навчання матиме бажані результати.

Вчителі повинні створювати правильну атмосферу, і учні повинні це відчувати. Спеціальна школа – це навколишнє середовище, де створюються відповідні умови, тоді як у звичайній школі обов'язком є виконання вимог, пов'язаних з реалізацією забезпечення рівного права доступу до освіти для людей з обмеженими можливостями.

Ми вважаємо що визначення *інклюзивне середовище* може бути сформоване, через розуміння сприятливої атмосфери для учнів, де можна повноцінно отримувати освіту й розвиватися не соромлячись себе. Дане середовище в якому суб'єкти навчально процесу мають змогу продуктивно та ефективно навчатись та вдосконалювати свої вміння та навички, та паралельно підвищувати свої вміння при формуванні компетентності соціального характеру і бути повноціною частиною суспільства.

Інклюзивна система навчання у Польщі володіє гнучким індивідуально-особистісним навчанням, яке забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. Гарантією навчального інклюзивного процесу є висококваліфіковані фахівці з інклюзивною компетентністю. Це ті вчителі, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні швидко долати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

У Республіці Польща існує також індивідуальне навчання, яке не розглядається як форма освіти, а як варіант для тих дітей, які через дисфункцію опорно-рухового апарату, хронічні захворювання чи інші причини не можуть здійснювати навчання у шкільних умовах. Індивідуальне навчання рекомендується психолого-педагогічною комісією, яка, виносячи постанову про необхідність спеціальної освіти, вказує на цю форму навчання.

Існують також дискусії щодо кваліфікації індивідуального навчання у формі сегрегації. Дитина, яка здобуває освіту під час індивідуального навчання, залишається учнем школи, де організоване таке навчання та виховання. А організація освітнього процесу в будинку учня, зазвичай, зводить його контакти з однолітками до мінімуму [226; 227].



Дитина не може зустріти інших дітей, які часто мають подібні розлади, як це відбувається у спеціальній школі. Як показують тенденції в освіті, система освіти учнів з особливими освітніми потребами переходить від моделі сегрегації до інтеграційної моделі. Досвід інтеграційної освіти сприяє зміні думки, що лише спеціальні школи є місцем навчання дітей з обмеженими можливостями.

Найчастіше реалізується комплексна (повна) інтеграційна модель, тобто один клас разом зі звичайними дітьми відвідують діти різного ступеня інвалідності, чи діти з різними дисфункціями розвитку, діти з різними інтелектуальними та сенсорними, емоційними і руховими навичками. Така ситуація створює особливі труднощі, обмеження, а також вимоги до вчителя, які він зустрічає при роботі в системі інтеграції.

Інша модель – це часткова інтеграція, яка передбачає один клас або школу, яку відвідують учні лише з одним типом дисфункції (наприклад, в одному класі навчаються діти тільки з дефектами слуху, з дефектами зору, з інтелектуальною недостатністю і т. д.). Дана модель дає можливість залучати в навчальний процес вчителів з кваліфікаціями, що мають відношення до даного типу інвалідності: сурдопедагоги, тифлопедагоги, спеціалісти в галузі терапевтичної педагогіки, педагоги для дітей з інтелектуальними порушеннями. Можна також припустити, що в умовах часткової інтеграції існує більша можливість забезпечити більш комплексне надання спеціалізованої дидактичної допомоги або усунення архітектурних бар'єрів.

У складному процесі поєднання різних колективів важливими є частота контактів, їх інтенсивність і співвідношення цінностей, діяльності та інтересів. Тому, на думку Е. Гурнєвіча (E. Górniewicz), можна говорити про три рівні інтеграції [159]: «контактна цілісність» (частота контактів є проявом), «інтерактивна інтеграція» (взаємодія між людьми через спілкування), «нормативна інтеграція» (прийняття і повага принципів, правил, закономірностей поведінки та толерантності до відмінностей).

У цих трьох видах соціальної взаємодії можна знайти два полюси. Один з них – інтеграція/включення або повне прийняття дитини з обмеженими можливостями. Протилежний полюс – повна ізоляція, пов'язана з відмовою, дискримінацією або виключенням.

У шкільній ситуації, у класах інтеграції, потреби учнів і освітні завдання вимагають реалізації усіх трьох типів інтеграції. Перший тип, «контактна цілісність», стосується забезпечення контактів між учнями з особливими освітніми потребами, та учнями, без таких потреб, з використанням відповідних методологічних рішень, а також із застосуванням різних організаційних форм. Уміння вчителя «гармонізувати» діяльність кожного учня окремо і цілого класу є цінним.

Другий рівень інтеграції – «інтерактивна інтеграція» – взаємодія та співпраця у виконанні завдання (інтерактивна інтеграція). Тут спостерігається інтеграція, під час якої учні з інвалідністю проводять спільну роботу зі здоровими однолітками, вони здійснюють одну і ту ж шкільну активність і засвоюють однакову навчальну програму.

Нижчий ступінь інтеграційної взаємодії, а саме «нормативна інтеграція» стосується ситуацій, в яких учні з особливими освітніми потребами разом зі здоровими однолітками здійснюють спільну навчальну діяльність, але з використанням інших матеріалів та відповідно до іншої програми, адаптованої до їх особливих потреб.

Державна політика в галузі освіти також окреслила правила та правові норми, що потрібні для реалізації ідеї інтеграції у вихованні учнів з особливими освітніми потребами. Незважаючи на офіційне зобов'язання, яке законодавство покладає на органи місцевого самоврядування, ідеї інтеграції / включення не завжди реалізуються на практиці. У таких ситуаціях найчастіше вказують на такі аргументи, як обмежені фінансові ресурси, а також обмежений ефект інтеграційної освіти у порівнянні із затраченими зусиллями.

Встановлено, що ситуація в учнів з інтелектуальними вадами є найбільш складною для інтеграції. Їх освітні невдачі посилюються особливо у старших класах через труднощі, викликані великими відмінностями програми та обмеженими інтелектуальними можливостями. Чим вищий ступінь складності мають шкільні завдання, тим більше викладач має проблем у коригуванні змісту і методів навчання, щоб враховувати індивідуальні потреби учнів з обмеженими можливостями, ефективно формувати в них знання і навички, передбачені програмою.

Слід зазначити, це коригування з деяких предметів для учнів з вадами інтелекту повністю недоступне. У цьому випадку постає ще більш гостро проблема невідповідності того, що дитина повинна вивчати з її фактичними можливостями.

У ситуації обмежених можливостей учнів з особливими освітніми потребами перед вчителем постає особливо складне завдання. Це полягає у забезпеченні можливого повного, але також раціонального використання сил розвитку дитини. Вчитель повинен ретельно вибрати важливий зміст, опанування якого дасть можливість розвитку і дозволить в майбутньому, наскільки це можливо, використати у самостійному житті.

Не можна витрачати зусилля дитини з обмеженими можливостями на навчання матеріалу, яким вона в даний час не може оволодіти, та на непотрібний його зміст. У цій ситуації зусилля дитини та вчительська робота не матимуть бажаного результату.

Не можна змушувати дитину з особливими освітніми потребами виконувати завдання, якщо вони перевищують її можливості і дитина не готова виконувати освітні вимоги. На думку Й. Глодковської (J. Głodkowska), вчитель повинен знайти раціональні рішення, які дозволять узгоджувати матеріал, що має вивчати дитина, з тими можливостями і готовністю дитини, які потрібні для його засвоєння [156].

Це є викликом для кожного вчителя, який працює з дітьми з інвалідністю. Це завдання стає ще складнішим в освітній ситуації спільного

навчання звичайних дітей та дітей з різним ступенем особливостей освітніх потреб.

На думку Й. Глодковскої (J. Głodkowska), диференціація потреб та індивідуальних відмінностей між учнями з інвалідністю повинна встановити альтернативні варіанти для задоволення їх особливих потреб в адаптованих умовах навчального середовища. Адаптація повинна бути заснована на надійній, всебічній діагностиці та, наскільки це можливо, компетентному консультуванні й виборі правильної форми освіти [155].

Дослідниця Й. Глодковска (J. Głodkowska), зазначає, що освітня інтеграція є складним, багатовимірним, соціально-педагогічним процесом, який включає в себе як учня з особливими освітніми потребами, його здорових ровесників, школу як навчальний заклад, сім'ю, а також місцеве середовище. Тобто, даний процес не може проходити в ізоляції [156].

Включення, як і всі соціальні явища, може розглядатися на рівні двох структур: формальна (наприклад, відвідування спільної школи, виконання спільних завдання) та неформальна (наприклад, відносини і товариські контакти). Формальна інтеграція створює умови спільного перебування і виконання завдань, що призводить до виникнення неформальних відносин, таких як дружба. Інтеграція може бути лише формальною, тобто дитина з особливими освітніми потребами є включеною у спільну навчальну діяльність, при цьому не мати дружніх відносин, не брати участі у житті однолітків – бути неформально ізольованою.

Науковці А. Мацяж (A. Maciarz) та Р. Кошьцеляк (R. Kościelak) у своїх дослідженнях прийшли до висновку, що учні з інтелектуальною недостатністю в інтегрованих класах є ізольованими та відкинутими дітьми без особливих освітніх потреб. Хоча всі вони фізично разом беруть участь у шкільних заняттях, іноді виконують спільні завдання, не спостерігаються конфлікти, дружно відносяться один до одного, однак глибинні спостереження вказують на ситуації, які не завжди є корисними для дітей з інвалідністю. З'являються негативні відносини, бідні контакти з

однокласниками, немає спонтанності і не утворюються близькі зв'язки [168; 180; 181; 182].

Науковець В. Павленко прикладом запровадження неперервної інклюзивної системи освіти у Польщі наводить місто Гнезно. Навчальна система у даному місті вибудована спеціальним чином. Від народження дитина з особливими освітніми потребами не лишається разом з батьками на самоті, а активно залучена в освітню систему і виховується разом зі звичайними дітьми [82]. Отже, батьки та їх діти з особливими освітніми потребами відчувають підтримку суспільства. Важливим для навчальних закладів є певні установи, які включають в себе повноцінний доступ до закладів освіти. Саме тому архітектурні особливості, які будуть мінімізувати ці можливі загрози при повноцінному навчальному процесі.

Навчальні заклади, що декларують бажання виконувати функцію інклюзивних, як зазначають Й. Вичесани (J. Wyczęsany) та А. Кукулка (A. Kukułka), повинні прийняти підхід (метод) «соціальної схеми обмеженості», а також усунути бар'єри, які унеможливають повну участь дітей з особливими потребами в освітньому процесі. Найкращим чином на проведення змін всієї системи є перепідготовка всіх працівників за допомогою досвідчених осіб з обмеженими можливостями, що надають таку підготовку [227].

Інклюзивне навчання ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням окремих закладів, мобілізує до удосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції педагогів. Поширює, крім того, такий «культурний клімат», який сприяє більш «еластичніше» відповідати на потреби всіх дітей та молоді в даному середовищі [82].

Важливим аспектом у процесі підготовки вчителів у Республіці Польща до роботи в інклюзивних умовах є формування та розвиток у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій. Професійно-ціннісні орієнтації вчителя, який працює з учнями

з особливими освітніми потребами, скеровані на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей. Професійно-особистісні якості та професійно-особистісні уміння педагога ми навели на рис. 1.4.

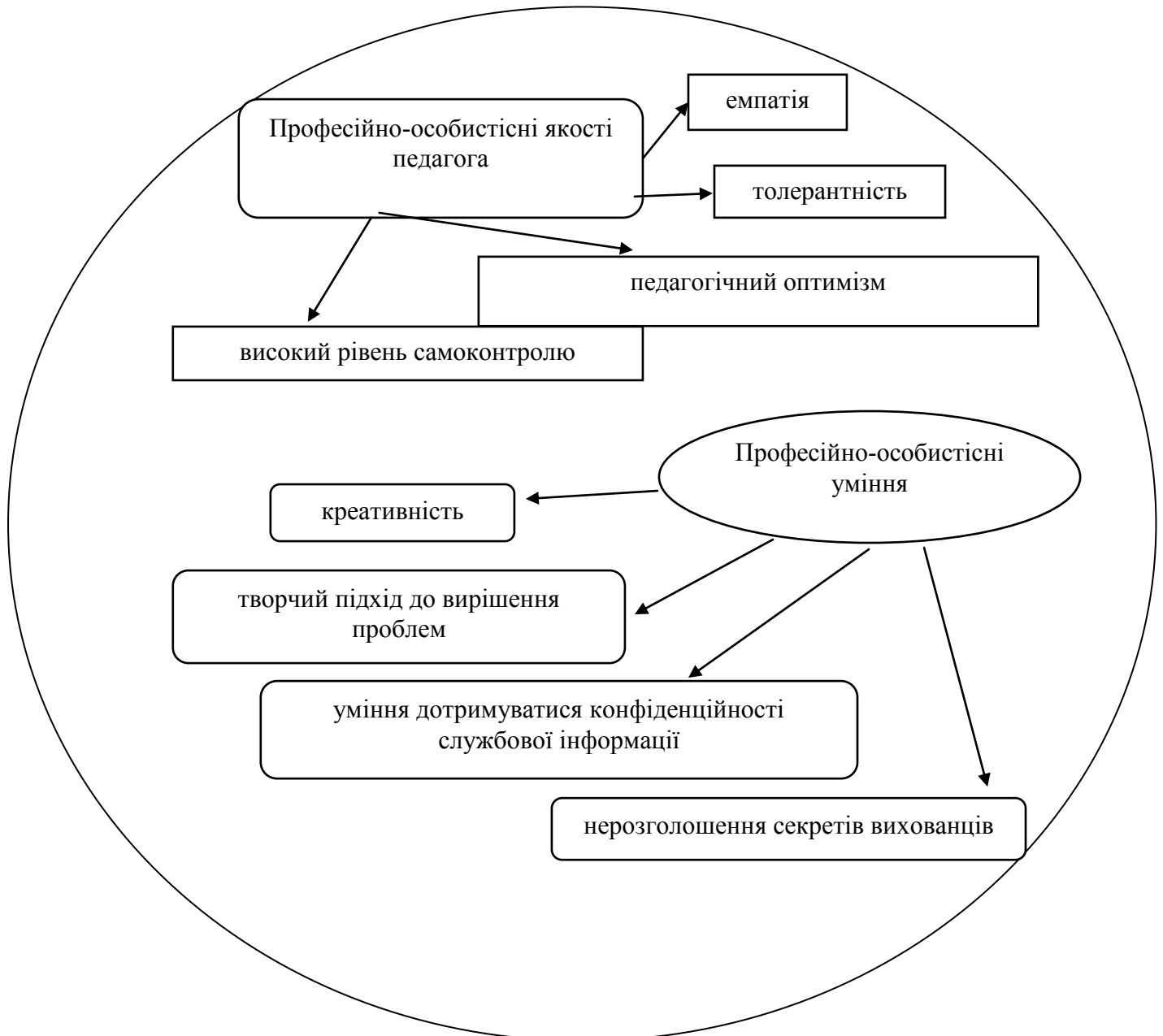


Рис. 1.4. Професійно-особистісні якості та уміння педагога

Отже, інклюзивний тип спеціальної освіти в Польщі на сьогодні перебуває на етапі свого становлення. У законодавстві окреслені засади такого типу навчання, що сприяє доступності інклюзивного типу навчання

для дітей з особливими освітніми потребами. Водночас аналіз нормативно-правової бази з питань освіти, сайтів закладів освіти, а також спілкування з фахівцями-практиками із Республіки Польща дають підстави для розмежування інтегративного та інклюзивного типів спеціальної освіти: інтеграційна освіта відображає спробу введення дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір, адаптацію учня до вимог закладу освіти, а інклюзія передбачає пристосування шкіл, а також їхньої освітньої концепції та діяльності до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, котрі мають особливі освітні потреби. Упродовж попередніх років перевага на міжнародному й державному рівнях надається інклюзивному типу освіти, оскільки він активізує зміни на всіх рівнях освіти, адже це – особлива система навчання, що охоплює увесь контингент учнів та сприяє диференціації освітнього процесу, реагуючи на потреби учнів усіх категорій.

### **1.3. Категорії дітей з особливими освітніми потребами та особливості інклюзії в системі ранньошкільної освіти в Республіці Польща**

Як зазначають Н. Заєркова та А. Трейтяк, відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими освітніми потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші) [32].

Як зазначає Й. Глодковска (J. Głodkowska), особливі освітні потреби дітей та молоді обумовлені індивідуалізованим способом отримання знань та навичок у освітньому процесі, який визначається специфікою їх когнітивно-перцептивної функції. Дослідниця вважає, що спеціальні освітні потреби

мають обидві групи дітей: діти у яких є труднощі у навчанні та талановиті діти [155].

Таке виокремлення дозволяє правильно робити вибір методів і засобів дидактично-виховної взаємодії, тим самим створюючи оптимальні умови для розвитку інтелектуальної особистості. Для дітей та молоді організуються спеціальні дитячі садки, спеціальні групи в державних дитячих садках, спеціальні школи і спеціальні класи у державних школах.

Особливі труднощі у навчанні притаманні учням з порушеннями та відхиленнями різної етіології, які потребують спеціальної організації освітнього процесу. Ця група включає сліпих учнів, слабозорих, глухих, слабочуючих, з хронічними захворюваннями, з психічними розладами, з руховими порушеннями, аутизмом, з психічною інвалідністю, також сюди відносяться соціально неблагополучні учні, а також учні, що мають ризик неправильної соціальної адаптації, наркологічні або поведінкові розлади [155]. Таким чином, труднощі в навчанні мають учні з певною особливістю в асиміляції дидактичного змісту внаслідок їх специфіки когнітивно-перцептивної функції.

Як зазначає М. Богдановіч (M. Bogdanowicz), розлади розвитку – це клас дитячих розладів, що характеризуються значними відхиленнями від норм розвитку в різних функціональних сферах: пізнавальній, мовній, руховій, емоційно-мотиваційній або соціальній. Дослідник підкреслює, що вік у розвитку дитини не завжди відповідає її біологічному віку. За ступенем розладу розрізняють глобальні та фрагментовані розлади. Час виникнення та їх тривалість вказує на причини і патомеханізми (наприклад, генетичні, органічні, соціальні) [136].

До порушень розвитку належать: дефекти зору (сліпота, амбліопія), погіршення слуху (глухота, втрата слуху), розумова відсталість / інтелектуальна недостатність, аутизм, споріднені порушення, хронічні захворювання, психічні розлади, соціальна недостатність, порушення поведінки [156].



Отже, учні з такими порушеннями вимагають спеціальної організації їх навчання. Проте, важливо зазначити, що не всі відхилення від норми розглядаються як порушення. Діти відрізняються між собою динамікою розвитку в різних сферах. Може статися, що дитина в певний період відстає від рівня розвитку своїх однолітків, але ці відмінності поступово зникають. Тому діагностика порушень розвитку дитини – це завдання надзвичайно відповідальне, вимагає надійності, точності та доречності.

Тлумачення відхилень від стандарту повинно враховувати важливу інформацію про попередній розвиток дитини у всіх сферах, середовище розвитку (особливо сім'ї), розміри та наслідки відхилень. У випадку невеликих відхилень від норми М. Богдановіч (M. Bogdanowicz), говорить про індивідуальні відмінності [136].

Отже, перш ніж визначити, що дитина має особливі освітні потреби, потрібно провести дослідження розвитку учня, визначити, які саме відхилення присутні і на основі отриманих даних коригувати освітній процес. Діагностичний аспект інклюзивного навчання включає в себе виокремлення органічних передумов порушення розвитку, аналіз формування різних функцій і систем на феноменологічному рівні. Також здійснюється психолого-педагогічна класифікація рівня актуального розвитку дитини та оцінка соціальної ситуації її розвитку, прогнозується зона найближчого розвитку щодо девіації розвитку в цілому.

Говорячи про адаптацію вимог до освітніх потреб дитини, варто також враховувати оцінку учня у вивченні змісту навчального матеріалу та оцінку його поведінки. У постанові Міністерства національної освіти Польщі від 30 квітня 2007 року чітко зазначено, що при визначенні оцінки поведінки учня, у якого був діагностований розлад або відхилення у розвитку, і це підтверджується рішенням/думкою відповідного спеціаліста, слід враховувати вплив виявлених порушень або відхилень на його поведінку [195].

Отже, учень з особливими освітніми потребами – це учень з висновком комісії про необхідність спеціальної освіти, який внаслідок порушення розвитку та відхилень різної етимології, вимагає використання спеціальної організації навчального процесу: організації технічних умов, методів і засобів, що використовуються в дидактичному процесі, формування соціальних відносин, співпраці з сімейним оточенням.

Окремої уваги потребує проблема особливості інклюзії кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами в системі початкової освіти в Польщі. Як зазначає Й. Глодковска (J. Głodkowska), реалізація основного навчального плану учнями з вадами слуху на кожному освітньому етапі невіддільна від формування і вдосконалення мови, комунікації та культурної компетенції. Терапевтичний та навчальний процес дитини з порушенням слуху в молодшому шкільному віці слід планувати на основі функціональної оцінки комунікативної поведінки [155].

Різноманітні причини погіршення зору і різні чинники, що впливають на функціональні можливості вимагають диференціації їх потреб та можливостей у навчанні. На підставі результатів всебічного діагнозу, учитель повинен знати: скільки дитина бачить і в яких умовах, що слід робити для поліпшення умов візуального функціонування (наприклад, використання оптичних засобів або додаткових вправ для поліпшення зору), як проводити заняття для поліпшення функціонування інших органів чуття.

У навчальній програмі учнів з дефектом зору повинна міститись інформація про обсяг необхідної адаптації змісту, методів, форм і засобів навчання. Також має бути визначено види та форми додаткових заходів, включаючи реабілітаційні (навчання шрифту Брайля, просторова орієнтація, самостійний рух, поліпшення зору та інше).

Учні з фізичними вадами певною мірою позбавлені власної активності та самостійності у набутті досвіду. У них не розвивається на належному рівні руховий апарат, просторова орієнтація та розуміння просторових відносин, а іноді, і рухові навички артикуляційного апарату. Також можуть бути

порушення у сприйнятті та труднощі у процесі спостереження через пошкодження рухливості очей. Часто спостерігається обмеження в руховій пам'яті, утруднення у відтворенні рухів, особливо у правильній послідовності.

Багато дітей з аутизмом демонструють надмірну селективність, зосереджуючись на одному особливому аспекті завдання, не бачучи інших. Додаткова інструкція може зменшити цю надмірну вибірковість. Учні з аутизмом при вивченні чогось нового, як правило, схильні до стереотипної поведінки і мають проблеми із самостійним завершенням завдань. Якщо викладач залишить їх самостійно виконувати завдання, вони швидко відмовляться від нього [37]. Тому навчання дітей з аутизмом має бути чітко організоване. Важливо розділити завдання на менші етапи так, щоб вони були зрозумілими для дитини і могли бути виконані з мінімальною кількістю помилок. Можна застосовувати серію зображень, які являють собою послідовність події чи завдання, які потрібно виконати [165].

Розлади учнів з легким розумовим порушенням мають глобальний характер і включають в себе як інструментальні функції (сприйняття, пам'ять, увагу, мислення, мовлення, рухові навички), а також спрямованість (мотивація до навчання) емоційний контроль, потреба в досягненнях. Ці порушення можуть викликати труднощі в освоєнні знань та навичок зі всіх шкільних предметів.

Необхідно забезпечити зміцнення освітнього процесу за допомогою візуальних методів, активізацію та реалізацію учнівської незалежності. Також важливо, щоб учні помітили взаємозв'язок між знаннями, набутими під час навчання, та їх практичним використанням у різних ситуаціях повсякденного життя [46]. Викладання повинно враховувати принцип класифікації труднощів, який має бути відображений у навчальному плані для кожного учня відповідно до його здібностей. При визначенні напрямків роботи з учнем має враховуватись індивідуальний темп його розвитку.

За таких обставин основний навчальний план загальної освіти для початкових шкіл з адаптацією до можливостей учнів з легкою розумовою відсталістю не вказує на конкретні тематичні напрямки, що мають бути реалізовані. Дані напрямки обирає вчитель, який адаптує їх до можливостей конкретного учня.

Можна передбачити те, що в деяких галузях учень зможе виконати повний спектр тем шкільної програми, в інших – обсяг буде обмежений адаптацією до його здібностей і потреб. Адаптація також дозволяє відмовитися від певних пунктів програми, які недоступні учням з легкою психічною втратою працездатності.

Отже, в Польщі виокремлено категорії дітей з особливими освітніми потребами, а саме: глухі чи з частковою втратою слуху діти; сліпі чи з частковою втратою зору; з фізичними вадами; з легкою розумовою відсталістю, з помірною та важкою розумовою відсталістю; діти з аутизмом; із поєднуваною інвалідністю; з хронічними захворюваннями; з психічними розладами; діти соціально неадаптовані; із загрозою соціальної дезадаптації; із наркотичною залежністю; з порушеннями поведінки. У ході їхнього навчання спостерігаються певні особливості, притаманні кожній категорії.

#### **1.4. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти в Республіці Польща**

Ефективність реалізації освітньої інклюзії залежить від готовності педагога до роботи з усіма суб'єктами інклюзивного освітнього простору: типовими і «особливими» дітьми, їх батьками, фахівцями (вчителями-дефектологами, психологами, соціальними педагогами, фахівцями з фізичної реабілітації). Ця готовність детермінується специфікою умов професійної діяльності педагога, а саме: полісуб'єктністю інклюзивного освітнього простору (діти з особливим розвитком, діти з типовим розвитком, батьки

обох груп дітей, фахівці), та передбачає сформованість ряду академічних, соціально-особистісних (базових) і професійних компетенцій [46].

Підготовка вчителів у Республіці Польща може бути організована різними способами, але зазвичай включає загальну (предметну) та професійну (педагогічну) складову. Загальний компонент стосується вивчення і опанування предметів, що майбутні вчителі будуть вивчати після отримання кваліфікації. Професійна частина, тобто педагогічна підготовка, дає майбутнім вчителям теоретичні та практичні навички, необхідні для навчання, і включає шкільну практику.

Проаналізувавши літературні джерела, ми визначили компоненти професійно-особистісної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, що наведені нами у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Компоненти професійно-особистісної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти

№ з/п	Компонент	Характеристика
1.	Особистісний	Рефлексивна установка, мотиваційна спрямованість свідомості, волі і відчуттів педагога на інклюзивну освіту дітей.
2.	Мотиваційний	Сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності.
3.	Креативний	творча активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості.
4.	Діяльнісний	Система професійно-педагогічних знань про проблему.

\*сформовано автором на основі проаналізованих джерел [46;52;64;84]

На основі аналізу можна виділити дві основні моделі педагогічної освіти в Польщі, залежно від того, як ці два компоненти об'єднуються.

Професійний компонент може бути реалізований одночасно з загальним компонентом (паралельна модель) або пізніше (послідовна модель). Це означає, що у паралельній моделі студенти беруть участь у педагогічній освіті з самого початку навчання на освітній програмі вищої освіти, тоді як у послідовній моделі це відбувається після отримання професійного звання/ступеня, або в самому кінці навчання. Обидві моделі доступні у Польщі.

У Польщі до кандидата на посаду вчителя висуваються вимоги, що стосуються кваліфікації, моральних позицій, відмінного здоров'я. Кваліфікаційні запити на посаді вчителя встановлює стаття 9.1. Карти вчителя, а також ухвала Міністерства національної освіти від 10.10.1991 року, у яких зазначається, що посаду вчителя може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів і виконує роботу на посаді, для якої є достатні кваліфікації; дотримується основних моральних принципів; виконує необхідні оздоровчі умови для виконання завдань професії [165].

Питання щодо підготовки майбутніх вчителів, педагогів та психологів у сфері роботи з учнями зі особливими освітніми потребами регулюється розпорядженням Міністра науки та вищої освіти від 17 січня 2012 р. «Про стандарти освіти, підготовки до виконання професія викладача» [197].

У стандартах вищої освіти більше приділяється уваги діагностиці, аналізу та прогнозуванню педагогічних ситуацій, пов'язаних з роботою з учнями з особливими освітніми потребами.

В умовах інтеграційних суспільних процесів зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, зокрема їхньої компетентності у вирішенні соціальних проблем вихованців. У Польщі вимоги до підготовки вчителів ранньошкільної освіти, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти є ще жорсткішими. Це можна пояснити тим, що перед такими вчителями виникає реалізація ще більшої кількості функцій та

завдань, які вони повинні виконувати у своїй роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Сьогодні у світовій педагогіці активно розробляються моделі «ідеальної» підготовки вчительських кадрів. Так, американські вчені (М. Грін (M. Green), А. Комбс (A. Combs), М. Самервіль (M. Somerville)) пропонують модель педагога, здатного до емпатії, комунікабельності в неформальному спілкуванні, емоційно стійкого та оптимістично налаштованого [201].

На погляд Н. Ашиток, інклюзивні заклади працюватимуть, реалізуючи на практиці саме компетентнісний підхід. У зв'язку з цим варто відзначити, що в сучасних версіях розуміння компетентнісного підходу залишається чимало невирішених питань. Ці недостатньо вивчені проблеми стосуються і методології компетентнісного підходу, і його теоретичного обґрунтування, і реалізації на різних рівнях освіти. Розглянемо лише деякі моменти, підкресливши, що нерозробленість теоретичних питань може негативно позначитися на результативності освітнього процесу [3].

Методологія цього підходу вимагає доопрацювання, оскільки розробку складових системи галузевих освітніх стандартів пропонується здійснювати на єдиній методологічній основі [43].

Відзначаючи можливість використання компетентнісного підходу в якості методологічної основи освіти, необхідно брати до уваги не лише один підхід – компетентнісний, хоча це і зручно у технологічному плані. Компетентнісний підхід в освіті доцільно використовувати у поєднанні з іншими підходами, які є близькими йому за змістом і можуть доповнювати його. Зокрема, І. Зимня [34] доводить необхідність поліпідходності у вивченні проблем освіти у контексті концепції чотирирівневого методологічного аналізу (Е. Юдін). Як відомо, в рамках цієї концепції були виділені чотири рівні означеного аналізу: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.

На філософському рівні знаходяться системний, генетичний, еволюційний підходи. На загальнонауковому рівні можуть перебувати

міждисциплінарний, комплексний, синергетичний, функціональний підходи. До рівня конкретної науки або групи наук, наприклад, психолого-педагогічних наук, можуть бути віднесені культурно-історичний, культурологічний, гуманістичний, особистісний, діяльнісний підходи. На цьому рівні також можуть бути виділені ті підходи, що відносяться до освіти, наприклад, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний. Сюди ж можна віднести і компетентнісний підхід, який здатний визначати результативно-цільову спрямованість освіти. У будь-якій ієрархічній структурі нижній рівень характеризується тим, чим визначаються рівні, що знаходяться над ним [3].

Компетентнісний підхід, як зазначає І. Зимня, є системним та міждисциплінарним. Він характеризується особистісним і діялісним аспектами, тобто має практичну, прагматичну та гуманістичну спрямованість. Іншими словами, компетентнісний підхід посилює практичну орієнтованість освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект, і в методологічному плані може бути інтегрований у систему позначених вище методологічних підходів, суттєво їх доповнюючи [34].

Даний підхід включає в себе низку компетентностей. А саме професійна компетентність, інклюзивна компетентність, соціально-педагогічна компетентність. Розглянемо їх детальніше.

На думку більшості науковців до видів професійної діяльності та професійних компетентностей відносять: дидактичну (здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців); виховну (готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання); комунікативну (запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками); методичну (готовність до планування, реалізації і діагностики навчального процесу і фахового коректування результатів навчання) [81].



Відповідно до визначених посадових обов'язків професійна компетентність педагогів в галузі інклюзивної освіти має містити такі складові:

- участь педагогів у розв'язанні проблем вибору типу закладу й форми навчання для дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема: вміння правильно спостерігати за дитиною, помічати її труднощі й проблеми в навчанні, поведінці, спілкуванні; обрання адекватної допомоги дитині; написання об'єктивної педагогічної характеристики;

- психологічні та фізичні особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями: відмінності від типового розвитку, можливості, потреби, труднощі, проблеми;

- вплив психофізичного порушення та клінічного діагнозу на засвоєння дитиною навчальних навичок, поведінку, спілкування;

- спеціальні освітні стандарти та особливості критеріїв оцінювання;

- зміст та методи реалізації індивідуального підходу до дитини залежно від категорії порушення та ступеня його виразності, індивідуальних особливостей і потреб, сімейної ситуації;

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей, зокрема, особливості спеціальних програм і темпу їх засвоєння, структура уроку в інклюзивному класі, урахування працездатності, розвиток інтересів, можливостей і потреб дитини;

- корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання, використання засобів корекції в навчально-виховному процесі та режимі дня;

- форми та методи безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними особливостям психофізичного розвитку;

- співробітництво із спеціалістами, які проводять корекційно-розвиткові заняття, з медиками, асистентом вчителя, волонтерами, громадськістю;

- зміст і форми співробітництва з різними типами сімей;

- зміст роботи з сім'ями дітей з типовим розвитком, спрямованої на створення позитивної атмосфери в інклюзивному класі;
- особливості планування роботи та ведення ділової документації в інклюзивному закладі [89].

Наголосимо, що при певній спільності зміст підготовки має бути диференційованим відповідно до подальших посадових обов'язків.

Зауважимо, що інклюзивна компетентність вчителя виникає з компетентісного підходу до його підготовки, має проявлятися в педагогічній майстерності організувати і контролювати колективну діяльність учнів різних категорій. Також така компетентність сприяє рівнозначному оцінюванню рівня оволодіння навчальним матеріалом дітьми з різними типами порушень розвитку. Дана компетентність полягає в умінні вибирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі. Щодо практичної реалізації інклюзивного навчання в Польщі, потрібно з'ясувати низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й з різними позиціями членів суспільства; одне з найперших – неготовність вчителів до виконання своєї професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [5].

Враховуючи те, що учень з обмеженими можливостями має перспективу на отримання вільного вибору будь-якого освітнього закладу, тому сформованість інклюзивної компетентності вчителя має бути достеменною, незалежно від своєї предметної підготовки. Щоб навчання в інклюзивних класах відбувалося успішно, вчитель зобов'язаний оволодіти спеціальними знаннями, навичками та уміннями як компонентами інклюзивної компетентності, зокрема:

- ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку учня;
- дослідити стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожного учня;
- враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики учня;

- навчатися спостерігати за учнями та оцінювати їх розвиток під час занять; навчитися адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб учнів;

- становлення у дітей досвіду відносин у соціумі, навичок адаптації до середовища; відноситися з повагою до дітей.

Отже, інклюзивну компетентність вчителя можна характеризувати як інтегроване особистісне утворення, що спричиняє здатність реалізовувати професійні функції в розвитку інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність вчителя відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей. Це забезпечує сформованість її складових компонентів.

Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя ранньошкільної освіти інклюзивного освітнього закладу – це інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань та навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, вмінь учителя використовувати фахові знання, вміння та навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних зі спільним навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку [121].

Дослідниця Л. Бабенко визначає елементи упорядкування інклюзивної компетентності вчителя: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний [5]. Розкриємо їх зміст:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сукупність соціальних настанов, інтересів, захоплень та цінних орієнтирів і розвиненість психологічних властивостей особистості вчителя, які йому потрібні для виконання інклюзивної діяльності. Мотив інклюзивної компетентності виникає в певній величині лише тоді, коли існують відповідні потреби для цієї діяльності та її мотив. Завдяки цьому постає необхідність формування в педагогів інтересу щодо питань інклюзивного навчання, позитивного ставлення до збереження прав дітей з обмеженими можливостями на

здобуття освіти в загальноосвітній школі й на їхній базі мотивів до володіння інклюзивної компетентності та її вдосконалення.

2. Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності вчителя включає систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь. Також сюди відносяться знання, які необхідні для реалізації інклюзивної діяльності, успішного й адекватного вирішення педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі освіти [5].

3. Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності вчителів проявляється в здатності до аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної з виконанням інклюзивного навчання, де пошарово відбувається свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій. Здатність особистості до рефлексії пов'язана з такими аспектами її діяльності, як самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка та самосвідомість.

Сформованість когнітивного компонента детермінує наступні компетенції [46]:

1) академічні: володіння сутністю цінностей педагогічної діяльності та вміння будувати цю діяльність; здатністю застосовувати в умовах інклюзивної освіти основні педагогічні технології та методики навчання і виховання; прийняття цінностей інклюзивної освіти; знання основних положень Конвенції про права інвалідів; володіння змістом соціальної моделі інвалідності; вміння втілити в реальну професійну діяльність принципи інклюзивної освіти (презумпції компетентності, універсального дизайну, підтримки і супроводу та ін.);

2) професійні: компетенція діяльності (володіння комплексом професійних умінь, необхідних для реалізації організаційних, психолого-педагогічних і методичних умов, оптимальних для роботи педагога в умовах інклюзивної освіти: вміння проводити аналіз, проектування, моделювання та планування освітнього процесу, володіння технологією педагогічного

супроводу дитини з особливими потребами в умовах інклюзії, здатність оцінювання результатів діяльності з позицій особистісних змін дитини з особливими потребами); соціально-педагогічні компетенції (прийняття позиції педагог інклюзивної освіти як соціально значущої; наявність у фахівця навичок адвокації та формування асертивної поведінки; вміння здійснювати самоконтроль у професійній діяльності; адаптація до змін професійної ситуації); дидактичні компетенції (створення навчальних матеріалів і засобів з урахуванням принципу універсального дизайну);

3) соціально-особистісні: компетенції соціальної взаємодії і спілкування (соціальна і професійна (інклюзивна) толерантність по відношенню до всіх суб'єктів інклюзивної освіти; володіння навичками міжособистісної взаємодії і комунікації; володіння стратегіями поведінки в конфліктній ситуації; вміння працювати в команді); соціально-правові компетенції (здатність брати на себе відповідальність, вміння адвокатувати права суб'єктів освітньої інклюзії); поведінкові компетенції (критичне мислення; володіння навичками здоров'язберігаючих технологій, самомотивацію).

У своїх наукових дослідженнях К. Бовкуш прийшов до висновку, що діти молодшого шкільного віку бурхливо та яскраво виявляють свої емоції. Тому в професійній діяльності вчителя початкових класів в Польщі педагогічний акцент зміщується на користь імпринтингу, який в умовах інклюзивної освіти доцільно навмисно супроводжувати яскравими емоційно-виражальними засобами слова, демонстрацією незвичних речей, подій тощо. У такий спосіб діти з особливими освітніми потребами разом з однолітками, які не мають таких потреб, емоційно єднатимуться. Навколишнє оточення збуджуватиме уяву й фантазію дітей, що сприятиме розкриттю й розвитку їхніх нахилів, здібностей та обдарувань, стане джерелом руху до нового [8].

Науковець К. Бовкуш визначає настанови для вчителів, які працюють в умовах інклюзивної освіти:

1. Потрібно з чуйністю і турботою ставитися до дітей з обмеженими можливостями. Це є прикладом ставлення до таких дітей зі сторони інших учнів.

2. Створювати умови для комфортного перебування у класі.

3. Планувати і здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини.

4. Залучати дітей з обмеженими можливостями до ігор, розвиваючи їх інтерес до спілкування з однолітками [8].

Як зазначає Е. Скочиляс (E. Skoczlas), у Польщі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в роботі класу і цілого шкільного співтовариства є складним педагогічним та соціальним процесом, в якому ключова роль відведена добре підготовленому вчителю. Його методичні, діагностичні та терапевтичні компетенції – ключ до позитивного сприйняття учня з особливими потребами його однолітками [199].

Професія педагога для спеціалізованих шкіл є своєрідною професією, що має свою специфіку. Варто звернути увагу на те, що істотним є той факт, що вихованці спеціалізованих шкіл розпочинають навчання у дошкільному віці і продовжують навчання до 26 років (зокрема, у Польщі), тобто до періоду професійного навчання, а в деяких випадках – до часу адаптації до професії [82].

Роль вчителя полягає не лише у виконанні програми навчання, хоч би якою вона не була досконалою, але це вихід за рамки програми через соціальні впливи, а перш за все реабілітаційні, оскільки вчитель, який прагне досягти поставленої мети, має діяти різнобічно, впливаючи на інтелектуальний і фізичний розвиток свого вихованця.

Підготовка вчителів у Польщі для роботи в спеціалізованих школах здійснюється в Академії спеціальної педагогіки, цим займаються також заклади професійної освіти і Центри професійного удосконалення. Вище названі заклади сприяють вихованню спеціальних педагогів, яких, «зазвичай, визначають як працівників спеціального виховання або вчителів-вихователів, що працюють у шкільній спеціальній справі» [80]. Завдання спеціального

вчителя полягає в тому, аби він не відрізнявся в основних моментах від завдань вчителя основної школи.

У своїх дослідженнях Х. Божишковска (H. Borzyszkowska) визначає завдання, що повинен виконувати такий вчитель: формувати у вихованців віру у власні можливості, а також розвивати їхню здатність до позитивної самооцінки; цікаво і зручно для учнів організовувати їм заняття; передавати практичні знання, пов'язані як з професією, так і з загальним розвитком. Такий вчитель має бути підготовлений в декількох сферах і спеціалізаціях спеціальної педагогіки, тобто у тифлопедагогіці (для осіб з вадами зору), сурдопедагогіці (для осіб з вадою слуху) [139].

Актуальна ситуація опіки, навчання та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами у Польщі вимагає перегляду концепції підготовки фахівців для виконання професійних завдань. У класифікації професії не було визначено жодної професійної групи, профіль якої буде орієнтований для роботи з учнями з інвалідністю в умовах інклюзивної системи освіти. Професії, зазначені у групі: викладачі спеціальних шкіл (код 2341) не дають повноваження для виконання таких завдань, оскільки професійне навчання є вузьким і профільним для однієї інвалідності в конкретному спеціальному об'єкті [155].

У складній ситуації інклюзивної освіти важливо підготувати освіченого професіонала, готового до подолання труднощів у роботі з учнями з особливими освітніми потребами в загальнодоступних умовах. Професія спеціального педагога спрямована на організацію та координацію процесу навчання учня з інвалідністю в громадському закладі. Зокрема, його завдання повинні включати:

- розпізнання індивідуальних потреб у навчанні;
- визначення та організація форм і методів надання освітньої підтримки;
- організація і проведення різних форм психологічної та педагогічної допомоги для батьків і вчителів;

– співпраця зі спеціальними навчальними закладами та іншими діючими організаціями для учнів з обмеженими можливостями[155].

З аналізу ситуації учнів з особливими освітніми потребами в інтеграції/включенні виникла потреба реалізації в напрямку спеціальної педагогіки нової спеціальності, в рамках якої можна буде підготувати фахівців для роботи з учнями з інвалідністю в умовах загальної освіти (інклюзивна освіта).

Спеціальний вчитель – це професія, яка потребує кваліфікації у галузі спеціальна педагогіка, набуття базових знань та навичок роботи з учнями з будь-якою інвалідністю. Завдання спеціального вихователя – організувати і координувати освіту учнів з інвалідністю у різних формах освіти в Польщі, зокрема: визнання індивідуальних освітніх потреб; визначення та організація форми та способу надання освітньої підтримки; координація діяльності команди викладачів і фахівців у галузі індивідуальної діагностики та розвитку освітніх програм; організація і надання консультацій батькам та вчителям; співпраця зі спеціальними навчальними закладами та іншими організаціями, які працюють з інвалідами [155].

Одним із можливих способів збільшення спеціальних ресурсів у загальноосвітніх школах Польщі може бути залучення спеціальних педагогів. Завдання таких вчителів – підтримка класних вчителів у процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами. Така підтримка повинна бути одночасно у прямій роботі з учнями з інвалідністю у складі спеціалізованих класів. Також повинна бути непряма допомога, що в основному полягає у підтримці вчителя при підготовці навчальних планів окремих учнів, а також плануванні та реалізації цих планів у загальнодоступних умовах.

Розвиток освіти означає покращення на практиці, перехід від поточного стану, в якій були визначені потреби, до нової ситуації, в яку будуть внесені зміни, які матимуть вагомий вплив на усіх учасників освітнього процесу. Поточні зміни в освітній політиці Польщі для учнів з особливими освітніми потребами вносять зміни в освітню політику загалом.



Слід зауважити, що включення не означає те саме, що і розміщення дітей у загальноосвітніх школах. Це складний процес змін, який передбачає ефективніше реагування на різноманітні потреби учнів та у необхідних випадках організація належної підтримки цих учнів.

Тому підкреслимо, що сучасні трансформації системи освіти Республіки Польща потребують зміни у загальноосвітній школі таким чином, щоб освітній процес в диференційованому навчанні міг забезпечити єдність у суспільному житті. При підготовці шкіл до цього завдання необхідно зважити наступні моменти:

- співтовариство однолітків з різноманітними здібностями та можливостями може бути сприятливим для розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

- у вихованні учнів з особливими освітніми потребами має бути забезпечена висока якість освітньої пропозиції (різні форми навчання) для всіх учасників;

- навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі також слід розглядати як таку ситуацію, що викликає певні труднощі для такої дитини;

- вчитель гармонізує спільне навчання дітей з інвалідністю та учнів без особливих освітніх потреб. Це завдання вимагає спеціальної методологічної, діагностичної, організаційної та терапевтичної компетенції;

- ефективність диференційованої освіти вимагає «відкритості» зі сторони загальноосвітньої школи по відношенню до учнів з особливими освітніми потребами.

Основними умовами становлення професійно-особистісної підготовки педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [154]:

- рефлексія вчителя та внутрішня мотивація до здійснення інклюзивної освіти;

- орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу;

- інформаційне забезпечення підготовки педагога в університеті, застосування комунікаційних технологій, інтернет-ресурсів, модульна побудова процесу формування підготовки, що передбачає переведення студентів з пасивного виконавця в активного суб'єкта саморозвитку;
- включення студентів в науково-дослідну роботу через залучення до проектної діяльності і участі в міжуніверситетських студентських олімпіадах;
- використання проблемних, інтерактивних, дискусійних, інноваційних методів.

Загальними цілями навчання викладачів, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами в Польщі, є розкриття методологічних і теоретичних основ дефектології як інтегрованої галузі наукового знання, що вміщує у собі клініко-фізіологічні і психолого-педагогічні напрями досліджень процесів навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку як в умовах спеціальних освітніх закладів, так і в умовах масових загальноосвітніх шкіл, реабілітаційних центрів, сім'ї; ознайомлення з інклюзивною освітою як основною інноваційною технологією [9].

Отримані знання і вміння надають можливість майбутнім вчителям початкової школи забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати особливості кожного учня при складанні індивідуальної програми навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якої в результаті дії різних факторів ці процеси є ушкодженими; ефективно організовувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Вирівнювання освітніх можливостей учнів – збільшення загального доступу до дитячих садків для всіх дітей, зокрема, для сільських дітей, для дітей з особливими освітніми потребами та національних меншин, а також поліпшення умов доступу до державних шкіл для учнів з інвалідністю. Це вимагає гарантії того, що вчитель отримає підготовку у сфері спеціальних

освітніх потреб і створення системи послуг, що підтримують процес навчання дітей та молоді з обмеженими можливостями навчання.

Найчастіше реалізовується комплексна (повна) інтеграційна модель у Республіці Польща: в одному класі, разом зі звичайними дітьми, навчаються діти різного ступеня інвалідності, діти з різними дисфункціями розвитку, діти з різними інтелектуальними та сенсорними, емоційними і руховими навичками. Така ситуація створює особливі труднощі, обмеження, а також вимоги до вчителя, які він зустрічає при роботі в системі інтеграції [159].

Слід підкреслити, що від підготовленості педагогів, від їх методологічної, діагностичної, терапевтичної компетенції залежить ефект роботи у такій різноманітній команді.

Часткова інтеграція дає можливість залучення вчителів з кваліфікаціями, що мають відношення до даного типу інвалідності: сурдопедагоги, тифлопедагоги, спеціалісти в галузі терапевтичної педагогіки, педагоги для інтелектуально відсталих дітей.

Як вважає Е. Гурневич (E. Górniewicz), уміння вчителя «гармонізувати» діяльність кожного учня окремо, і цілого класу загалом, є важливим у здійсненні трьох типів інтеграції [159].

Ситуація з різноманітними можливостями покладає на педагога особливе зобов'язання забезпечити дотримання правил та норм спільного навчання всіма учнями. У зв'язку з цим, освітній аспект дидактичного процесу стає особливо важливим.

На думку Й. Глодковської (J. Głodkowska), вчитель повинен вміти знайти раціональні рішення, що дозволять узгоджувати матеріал, що має вивчати дитина, з тими можливостями і готовністю дитини, які потрібні для його засвоєння [155].

Складові професіограми педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами на території Республіки Польща представлені в Додатку А. Для порівняння в Додатку Г подано і складові професіограми вчителя, що працює в інклюзивному класі в Україні. Маємо підстави стверджувати, що ці

професіограми відображають різні підходи: професіограма українського вчителя інклюзивного класу має три складові – особистісні риси вчителя, професійні знання і професійні вміння, тоді як професіограма вчителя в Республіці Польща відображає його соціальну і професійно-педагогічну спрямованість.

Окрім того, на нашу думку, українська професіограма є дещо ширшою, зокрема нам імponує виокремлення в межах професійних умінь в окрему групу дослідно-творчих умінь, тобто вмінь збирати та опрацьовувати педагогічну інформацію, здійснювати експериментальну діяльність щодо пошуку та розроблення нових методик, засобів впливу на дітей).

Відповідно до вимог Республіки Польща, вчитель зобов'язаний, на підставі висновку психолого-педагогічного центру консультування, регулювати освітні вимоги щодо індивідуальних потреб учня, у якого було діагностовано порушення розвитку чи відхилення або особливі труднощі у навчанні, що робить неможливим виконання цих вимог.

У найближчі роки в Польщі планується реалізація проектів, метою яких буде підтримка шкіл з індивідуалізації роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Освітні заклади зможуть отримати спеціальне обладнання, допомогу і навчальні ресурси, необхідні для розпізнавання потреби та проведення терапії для дітей та підлітків.

Підготовка фахових вчителів спрямована на підвищення ефективності роботи з дітьми і молоддю з особливими освітніми потребами і наданні психологічної та педагогічної допомоги, відповідно для визнання індивідуальних освітніх та дитячих потреб дітей і молоді. Підготовка майбутніх учителів, вихователів даної кваліфікації, необхідна для роботи в дитячих садках, школах і освітніх закладах. З цією метою в Польщі розробляються плани навчання та навчальні програми предметів викладання, з урахуванням юридичних вимог, що випливають із законодавчих постанов.

Коли справа йдеться про підготовку вчителів до роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби, варто звернути увагу ще на один факт.

Ефективне виховання учнів з особливими освітніми потребами є не тільки предметним знанням та педагогічною компетенцією вчителя. Також важливе його позитивне ставлення і ефективні дії у сфері розвитку толерантного соціального ставлення до таких дітей здоровими дітьми.

Позитивне ставлення оточення, особливо вчителів, має велике значення для учнів з особливими освітніми потребами. Воно позитивно впливає не тільки на результати навчання, а й на процеси реабілітації та соціальної інтеграції [182; 183].

Негативне або байдуже ставлення вчителів є одним з перших бар'єрів, що стоять перед учнем з обмеженими можливостями, які він повинен подолати.

Отже, включення дитини з особливостями розвитку до учнівського колективу в Польщі вимагає від вчителя володіння спеціальними педагогічними знаннями, здатністю індивідуалізувати процес навчання, адаптацію навчального матеріалу до можливостей учня, створення індивідуальних планів реалізації освітньої програми, застосування прийомів підтримки та дитячої співпраці, залучення батьків до освітнього процесу. Іншими словами, йдеться про надзвичайно високу професійну майстерність – педагогічну гнучкість, здатність бачити потенціал учня, слідувати за ним, одночасно тримаючи межі навчального процесу.

Ці професійні вміння вчителя загальноосвітньої школи вимагають підтримки фахівців супроводу, місія яких полягає не тільки в забезпеченні якості інклюзивного процесу, але й у роботі з можливим професійним вигоранням вчителя. Загалом, проблема психолого-педагогічного супроводу учасників інклюзивного процесу вимагає окремого розгляду, але без сумніву, вчителі не повинні існувати самі по собі, вони вимагають постійної методичної та психологічної підтримки, особливо працюючи в умовах інклюзії.

## Висновки до роділу 1

Аналіз теоретико-методологічних основ підготовки вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти в Польщі дає нам підстави зробити такі висновки:

1. Проблема підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у науково-педагогічній літературі розглядає інклюзивну освіту як концепцію, філософію освіти (як наприклад, демократична освіта, громадянська освіта, особистісно-зорієнтована освіта тощо). Розрізняють вужче й ширше розуміння інклюзивної освіти. Вужче розуміння інклюзії – це «включення» дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в загальноосвітні навчальні заклади. Ширше розуміння інклюзивної освіти полягає в позитивному ставленні до багатоманітності учнів, цінуванні та врахуванні відмінностей кожного учня.

Спільними для всіх визначень інклюзивної освіти є такі положення:

- в основі інклюзивної освіти – підхід, що базується на дотриманні права на освіту для всіх дітей, у тому числі дітей із соціально вразливих груп (дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей-сиріт тощо);
- позитивне сприйняття багатоманітності – сприйняття індивідуальних відмінностей учнів як корисного ресурсу, а не проблеми;
- максимально значуща участь в освітньому процесі, а не тільки фізична присутність у класі/групі;
- виявлення й усунення бар'єрів (фізичних, інформаційних, інституційних і негативного/упередженого ставлення).

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми і плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою

до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інтеграція освітнього простору, відкритість, що призводить до спільного існування різноманітних моделей і технологій освіти – все це досить різко змінює уявлення про те, які професійні характеристики сучасного педагога є важливими. У цьому ракурсі актуальною є проблема вдосконалення підготовки кваліфікованого вчителя початкової школи до здійснення інклюзивної освіти дітей молодшого шкільного віку.

2. Інклюзивний тип спеціальної освіти в Республіці Польща передбачає формування навчального середовища, яке відповідало б потребам та можливостям кожної дитини, незважаючи на особливості її психофізичного розвитку. Це гнучка, індивідуалізована система освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Освіта здобувається за індивідуальною програмою розвитку, забезпечується медико-соціальним і психологічно-педагогічним супроводом.

Одним з базових пріоритетів розвитку сучасної освіти Польщі є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для учнів з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Реформування освіти в країні у напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві, практичною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей, зокрема, зі статтею 24 «Освіта» Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю». Зміни в законодавчих і нормативно-правових документах про розвиток інклюзивної освіти викликають чималу кількість запитань про їх запровадження в більшості учасників освітнього процесу – керівників навчальних закладів, педагогів, батьків тощо.

3. Вивчаючи категорії дітей з особливими освітніми потребами та особливості інклюзії в системі початкової освіти в Польщі ми дійшли висновку, що особливу увагу приділено учням з порушеннями

психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Таким дітям у Польщі забезпечується комплексна психолого-соціально-педагогічна підтримка. Планування та координацію цього процесу здійснює команда педагогів, психологів, корекційних педагогів.

4. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти Польщі дають нам підстави стверджувати, що за останні роки в цій країні відбулася модернізація спеціальної освіти за такими напрямками:

- розроблення і впровадження більш гнучкої системи освіти, яка відповідає індивідуальним потребам учнів;
- створення сприятливих умов для систематичного і планомірного підвищення якості методів навчання;
- проведення роботи щодо підготовки учнів до подільного оволодіння тією чи іншою професійною діяльністю;
- забезпечення ширшого доступу до ранньої підтримки у розвитку та навчанні дітей;
- формування належних форм та умов оцінки можливостей дітей при перевірці рівня їх знань, умінь і навичок з урахуванням характеру та особливостей того чи іншого психофізичного порушення.

Спеціалісти, які працюють з дитиною з психофізичними порушеннями, створюють обґрунтовану і аргументовану індивідуальну навчально-терапевтичну програму на основі аналізу рівня знань учня у різних областях, виявивши наявні навички і основні види діяльності, виявивши труднощі, які виникають під час роботи з учнем. У ній відображається міждисциплінарна оцінка рівня розвитку учня, за умови виникнення додаткових даних у ході спостереження за дитиною та у процесі навчально-виховної діяльності індивідуальні навчально-терапевтичні програми можуть бути, за необхідності, дещо змінені.



Посаду вчителя у Польщі може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів і виконує роботу на посаді, для якої є достатня кваліфікація. Також асистент вчителя має дотримуватись основних моральних принципів, виконувати необхідні умови для виконання завдань професії.

Матеріали розділу були висвітлені в таких публікаціях автора:[103; 104; 105; 106; 107; 108].

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РАННЬОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

#### **2.1. Організація стаціонарної та нестаціонарної підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії на I та II рівнях вищої освіти**

Підготовка вчителів школи, зокрема й учителів ранньошкільної освіти, до роботи на засадах інклюзії, є предметом активної дискусії серед європейської та польської педагогічної спільноти, про що свідчать матеріали міжнародних конференцій, які відбулися у країнах Європейського Союзу та, зокрема в Польщі, освітніх й фінансових ініціатив Європейського Союзу й польського уряду, звіти про їх упровадження за останні роки [146; 151; 210; 211].

Каталізатором зазначених процесів стали загальноосвітні тенденції з гуманізації системи цінностей, освітні реформи у Польщі, спрямовані на реалізацію права кожного громадянина отримати доступ до якісної освіти для реалізації власних здібностей, та зростання кількості учнів з психофізіологічними відхиленнями чи обмеженими можливостями здоров'я [155]. Така ситуація стала певним викликом для вчительської спільноти й педагогічних закладів вищої освіти, оскільки виникла нагальна потреба в професійній підготовці вже працюючих чи майбутніх педагогів до розв'язання багатокомпонентної, багатопрофільної й полівекторної проблеми щодо забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку таких дітей [223]. Зазначене дає підстави стверджувати, що інклюзивна освіта розвивається як новий напрям в педагогіці, висуваючи вимоги не лише до держави, а й до вчителя, який має розуміти, що інклюзивна освіта заснована на праві всіх учнів на якісну освіту; задовольняє основні потреби в навчанні та збагачує життя; прагне розвивати й повною

мірою використовувати потенціал кожної особистості; має протидіяти усім формам дискримінації та сприяти соціальній згуртованості [79].

В освіті Польщі існують загальні стандарти для різних напрямів навчання й окремо стандарти, підготовлені для вчителів. Стандарти підготовки вчителів ранньошкільної освіти суттєво відрізняються за своїм змістом і структурою від усіх інших, котрі формуються за загальним правилом і мають однакову структуру. Створення та запровадження всіх освітніх стандартів в Польщі координує Комісія освіти Головної Ради [14]. Головне завдання підготовки вчителів ранньошкільної освіти, залучених до створення інклюзії, за визначенням Darling-Hammond L., et al. (2019), полягає у формуванні у вихованців з особливими освітніми потребами упевненості у власних можливостях й у розвитку їхньої здатності до позитивної самооцінки [161].

У більшості закладів освіти складання абітурієнтом тесту на виявлення професійних здібностей й надання високих результатів випускних іспитів (*egzamin maturalny* (Matriculation Exam)) є необхідним як попередня умова здобуття педагогічної освіти в умовах стаціонарної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти та показник професійної придатності майбутнього студента.

Як зазначають С. Сисоєва, Т. Кристопчук, професійна підготовка вчителів у Польщі здійснюється у двох юридично-адміністративних системах: публічній та непублічній (державній та приватній відповідно); у двох середовищах: академічному (університети, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи) та освітньому (вчительські колегії, що мають статус вищих шкіл); на різних рівнях: спеціаліст, що доповнюється магістратурою, магістр, післядипломне навчання у формах: стаціонарній, заочній, вечірній [97].

Тривалість програми професійної підготовки студента-педагога залежить від освітньо-кваліфікаційного рівня, який він/вона здобуває. У Законі Республіки Польща «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 року [190]

встановлено, що навчання на рівні «бакалавр» триває щонайменше шість семестрів. До періоду навчань зараховується професійна практика студента. Навчання на другому ступені триває три або чотири семестри. Безперервне магістерське навчання триває від дев'яти до дванадцяти семестрів. При цьому навчання на заочній формі, як правило триває на один або два семестри довше ніж відповідне навчання на денній формі [191].

У системі підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії найбільш поширеними є стаціонарна та заочна форми навчання. Студенти стаціонарної форми навчання, як правило, відвідують заняття 4-5 днів на тиждень. Один день, здебільшого п'ятниця, дається студентам для індивідуального навчання. Денна форма здобуття вищої освіти передбачає безпосередню участь викладачів і студентів у заняттях, які складають не менше половини всього обсягу навчального часу (аудиторні години), передбаченого відповідними навчальними програмами.

Студенти заочної форми навчання відвідують заняття 2 рази на місяць (п'ятниця, субота, неділя). Вечірня форма навчання: понеділок – п'ятниця з 16.00. Процес навчання на заочній формі регулюється сенатом кожного закладу вищої освіти. Також студенти мають можливість скористатися екстернатною формою навчання. Для переведення студента на екстернатну форму навчання має бути поважна причина, яка підкріплюється відповідними документами. Навчальний рік екстернатної форми триває 10 місяців, складається з двох семестрів: зимовий (жовтень-лютий), літній (березень-липень) [191].

Професійна підготовка майбутніх вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії є тримодульною й охоплює: 1) спеціалізаційний компонент теоретичного та прикладного змісту; 2) педагогічно-психологічний компонент із спрямуванням на вікові особливості дітей, їхні вади; 3) методологічно-дидактичний компонент. Передбачається практичне навчання за модулями для застосування набутих знань. Проте такі модулі є лише «розширенням» загальнопедагогічного навчального курсу [191].

Деякі профільні заклади, зокрема Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві (The Academy of Special Pedagogy in Warsaw) (The Maria Grzegorzewska University, 2017) [128], упроваджують магістерську програму – денну та заочну форми – за спеціальністю «Інтеграція та інклюзія в освіті», яка спрямована на вивчення функцій життєзабезпечення дітей із різними вадами: сліпих та слабозорих, глухих і слабочуючих, інтелектуальних вад, аутизму, поганої соціальної адаптації та специфічних труднощів у навчанні. Дослідницькі проекти, які виконують студенти, охоплюють такі напрями, як: клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.

Варто зазначити, що навчання супроводжується постійною практикою, новаціями та дослідницькою діяльністю. У Республіці Польщі найбільш важливими для майбутніх педагогів є курси, що стосуються:

- навчання національних меншин (іммігрантів), оскільки це нове соціальне явище та нова освітня проблема;
- навчально-педагогічної практики в інклюзивних класах (відкриті уроки), оскільки майбутнім учителям передусім потрібно змінити ставлення до таких дітей, усвідомити свою нову роль, а також засвоїти нові навички роботи з неоднорідними групами;
- питань оцінювання, оскільки відсутність знань у цьому напрямі роботи педагога може спричинити емоційну травму й демотивувати учня, обмежити шанси і можливості дитини, а також ізолювати учнів із особливими освітніми потребами від суспільного життя [148].

Окрім того, є окремі курси для навчання співпраці з батьками; співпраці між головним учителем і вчителем-асистентом та співробітництва між школами для створення та реалізації спільних проєктів. Майбутніх педагогів залучають до участі у спеціальних святах для учнів-інвалідів. Студенти мають доступ до інтернет-порталів, як-от: [www.nauczyciel.pl](http://www.nauczyciel.pl); [www.mscdn.edu.pl/moodle](http://www.mscdn.edu.pl/moodle), на яких вчителі-практики обмінюються досвідом та

думками і які контролюються експертами та тренерами. Інші питання, що стосуються освіти учнів з особливими освітніми потребами, обговорюються в Польщі переважно під час семінарів та конференцій із підвищення кваліфікації, які теж є відкритими для студентської молоді. Прикладами таких заходів можуть послуговувати ініціативи, які підтримуються Міністерством національної освіти: 1) цикл семінарів для вчителів (майбутніх учителів) – Національний проєкт «Супровід дітей до кращого розуміння прав людини» (<http://www.ore.edu.pl/>); 2) проєкт локального рівня «Школа для всіх» (<http://www.mscdn.edu.pl/>); 3) цілий спектр програм із громадянської освіти та демократії - <http://www.ceo.org.pl> тощо.

Співвідношення практичної складової професійної підготовки студента-педагога на рівні «бакалавр» із теоретичним компонентом є прогресивним у бік першої, тобто вже після II семестру студенти проходять *загальнопедагогічну* практику, тривалістю 2 кредити (ECTS) (60 год) із подальшим переходом до *спеціалізаційної* практики тривалістю 4 кредити (ECTS) (120 год.), що, починаючи з IV навчального семестру, складає біля 8% загального навчального навантаження.

На рівні «магістр» – це 5 кредитів (150 год.) із стандартного навантаження у 60 кредитів.

Університети на громадських засадах співпрацюють зі школами. Наразі студенти проходять регулярну навчально-педагогічну практику в школах, але тільки в тих типах шкіл, які відповідають їх спеціалізації.

У своїй діяльності університетська спільнота користується Етичним кодексом поведінки, який складається з правил сумлінної поведінки, зобов'язань і прав з повагою до всіх членів університетського середовища. Так, наприклад, в етичному кодексі поведінки Університету ім. Леона Козьмінського (Kozminski University) зацентровано, що університетська етика залежить від морального стану всіх членів університетської родини, основною турботою яких має бути загальне благо й репутація інституту [171].

У процесі дослідження було проаналізовано окремі інклюзивно орієнтовані курси професійної підготовки в профільних університетах Польщі для майбутніх учителів ранньошкільної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» щодо їхньої спрямованості на забезпечення інклюзивного компонента освіти., а саме: Університету Яна Кохановського (JKU) в Кельце (The Jan Kochanowski University (JKU) in Kielce) [218], Університету Кардинала Вишинського у Варшаві (The Cardinal Wyszyński University in Warsaw) [213], Педагогічного університету ім. Комісії народної освіти у Кракові (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) [220], Університету природничих та гуманітарних наук в Седльце (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach) [221], Академії ім Яна Длugoша в Ченстохові (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) [216], Поморського університету у Слупську (Akademia Pomorska w Słupsku) [130] та Академії спеціальної освіти Марії Гжегожевської у Варшаві (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) [128].

Критичний огляд (аналіз) зазначених курсів для майбутніх учителів ранньошкільної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», які нам були надані на наш електронний письмовий запит, передбачав з'ясування назви курсу, його тривалості, чи є він обов'язковим чи факультативним, рік/семестр коли вивчається, розподіл балів на оцінювання теоретичних знань й умінь та за участь у практичних заходах, пов'язаних із вивченням цього предмета. Узагальнені показники виконання курсу інклюзивного спрямування представлені у таблиці 2.1. (додаток Б). Отже, з'ясовано, що назва курсу у зазначених університетах є загальною, як-от: «Інклюзивна школа / Інклюзивна освіта/ Створення інклюзивної школи / Вибірковий курс з освіти для інклюзивної спільноти» і вивчається студентами як обов'язкова та факультативна дисципліна. Усереднена тривалість курсу 2 семестри. Вивчається переважно на 2 році навчання і оцінюється викладачами університету та представником бази практики. У переважній кількості університетів, курс має практичне спрямування. Проте застосування

відповідних допоміжних та альтернативних способів взаємодії, засобів та форматів спілкування, навчальних прийомів та матеріалів для підтримки навчальних інтересів учнів з обмеженими можливостями висвітлене у програмах недостатньо.

Окрім того, здійснено аналіз курсів для майбутніх учителів ранньошкільної освіти освітнього ступеня «магістр», які нам були надані на наш електронний письмовий запит. Мета аналізу збігалася з попередньою – з'ясувати назву курсу (проєкту), його тривалість, формат (*online* (*дистанційний*) чи *blended* (*змішаний*)), чи є він обов'язковим чи елективним, рік/семестр навчання, розподіл балів на оцінювання теоретичних знань й умінь та за участь у практичних заходах, пов'язаних із вивченням цього предмета. Узагальнені показники щодо курсу інклюзивного спрямування представлені в таблиці 2.2. (додаток Б).

Отже, з'ясовано, що назва навчального курсу у вищезазначених університетах є загальною, наприклад «Дослідницький проєкт з інклюзивної початкової освіти», він опановується студентами як обов'язкова дисципліна. Середня тривалість проєкту 2 семестри. Він виконується на 1 році навчання (відповідно до обраного напрямку інклюзії) і оцінюється викладачами університету та представником навчального закладу, на базі якого проєкт виконується. У переважній кількості університетів курс має практичне спрямування. Проєкт може виконуватися у двох форматах: *online* чи *blended* (змішаному).

Таким чином, важливою передумовою розвитку шкільної інклюзивної системи освіти є відповідна професійна підготовка вчителів. Цінним у цьому напрямку є організація підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Майбутній учитель в умовах модернізації польської системи педагогічної освіти розглядається як суб'єкт педагогічної дії, як носій ініціативи, здатний до самопізнання і саморозвитку.



Навчання майбутніх фахівців у польських вишах дає можливість через європейське бачення освіти орієнтувати вчителя початкових класів на набуття відповідних знань і прилучення до цінностей європейської цивілізації, формування в учнів не тільки національного почуття, але й загальноєвропейської ідентичності. Кінцевою метою модернізації освіти в Польщі є наближення освіти до європейських стандартів через підвищення якості освіти та майстерності як педагогів загалом, так й учителів ранньошкільної освіти в умовах інклюзії.

## **2.2. Дистанційна освіта у професійній підготовці вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії**

Мета професійного розвитку педагогів у провідних країнах світу загалом, і в Польщі зокрема, полягає, на думку О. Вознюка, у забезпеченні професійного, особистісно-духовного, ціннісно-світоглядного, фізичного розвитку вчителя, який постає наріжним чинником кристалізації та функціонування освітнього простору у ХХІ столітті через формування змісту, методів, форм та моделей професійного розвитку вчителів закладів середньої освіти, які реалізуються на різних рівнях (індивідуальному, рівні школи, місцевих органів управління освітою, зовнішніх провайдерів, або національному/федеральному рівні) [16, с. 142].

Н. Муқан, І. Грогодза одним із напрямів професійного розвитку учителів в провідних країнах світу вважають запровадження комунікаційних технологій та інформаційних ресурсів у практику професійного розвитку, що докорінно трансформують його зміст, методи та форми; проведення дослідницьких розвідок з метою розвитку наявних та створення нових педагогічних технологій, а також формування й розвиток неперервної педагогічної освіти й професії, її адаптації до нових вимог та спрямування на вирішення завдань, пов'язаних із стимулюванням запровадження інноваційних змін, модернізації та інтенсифікації освітньої галузі на

принципово нових засадах; інтеграцію теоретичного та практичного модулів програм професійного розвитку [59].

Аналіз документів, що регулюють основні тенденції реформування систем професійної освіти в державах Європейського Союзу, дав змогу визначити такі напрями їхнього розвитку: упровадження віртуальних систем у заклади вищої освіти, трансляція навчальних курсів і занять за допомогою Інтернет-мережі (дистанційне навчання), перегляд і доопрацювання навчальних програм і матеріалів відповідно до потреб та інтересів студентів зі збереженням тенденції до диференціації навчання, активізація уваги до державних і регіональних закладів освіти різного типу тощо [172].

З метою підвищення рівня інформатизації європейської освіти в державах ЄС було розроблено програму дій «Освіта та професійна підготовка 2020» (Education and Training 2020 – ET 2020) [149], ініціативи щодо її реалізації («Програма в галузі цифрових технологій для Європи»), а також Комплексну програму реалізації європейської стратегії інформатизації освіти, якими передбачено виведення локальних електронних освітніх ресурсів на загальноєвропейський і загальносвітовий рівні. Серед пріоритетних завдань було створення стратегічних партнерств, як-от Європейська Асоціація Університетів, у яких здійснюється дистанційне навчання (European Association of Distance Teaching Universities). Окрім того, увага зосереджувалася, насамперед, на розробленні дистанційного навчання для вчителів, зокрема, на створенні онлайн-програм підвищення кваліфікації викладачів з окремих дисциплін European Schoolnet Academy («Європейська шкільна мережа») [150], а також відкритих мереж eTwinning («Єднання в мережі») [143], SCIENTIX («Наука»), Open Discovery Space («Відкритий дослідницький простір») тощо. У майбутньому вони мають інтегруватися в єдину платформу EPALe («Electronic Platform for Adult Learning in Europe») («Електронна платформа для навчання дорослих в Європі»). Окрім цього, важливим аспектом їхньої діяльності є розроблення й уніфікація відкритих освітніх ресурсів (Open Education Resources), які «мають стати більш

помітними й доступними для всіх громадян» [147]. Загалом зазначені програми стимулювали інформатизацію освітньої галузі в цілому й розвиток дистанційної освіти зокрема в державах-членах Європейського Союзу.

У Республіці Польщі, починаючи з 1999 року, розроблено низку директивних документів у сфері інформатизації освіти з урахуванням програм Європарламенту та Ради Європи. Наприклад, у 2003 році зазначені інституції затвердили програму «e-Learning» – навчання за допомогою електронних медіа, на основі якої Рада міністрів Польщі ухвалила «Стратегією розвитку настановчого навчання до 2010» [186], у якій окреслено систему дій, зорієнтованих на розвиток інформаційних технологій (акцентовано на необхідності широкого упровадження дистанційного навчання та створення банку модульних програм для навчання). У 2005 році Міністерством національної освіти, молоді і спорту було розроблено й затверджено «Концепцію впровадження дистанційного навчання в умовах польської системи освіти» [164]. У 2006 році Європарламент ухвалив рішення про реалізацію у 2007–2013 рр. програми «Навчання впродовж усього життя». Це стало поштовхом до активного впровадження в Республіці Польщі багатоваріантної та етапної програми розвитку освіти на відстані, про що свідчать статистичні дані: у 2007 році лише 34% польських закладів вищої освіти використовувало дистанційне навчання, а через два роки цей показник зріс до 45,1% [134].

У цілому проблеми, здобутки та перспективи розвитку дистанційної освіти в Польщі стали предметом дослідження таких польських вчених, як: М. Анджеєвська (M. Andrzejewska), К. Служевські (K. Służewski), Г. Карваш (G. Karwasz), Т. Менчиковська (T. Męczykowska), М. Русітецька (M. Rusztecka), Х. Рокіта (K. Rokita), К. Хмелєвські (K. Chmielewski), Ф. Зеньковські (F. Zeńkowski), С. Мойхо (S. Mojcho). Серед українських дослідників до цієї проблеми звертались В. Белан, Е. Вільчковський, О. Вознюк, К. Котун, Н. Мукан, О. Овчарук, Т. Четверикова, В. Чичук тощо.

Аналіз міжнародних і державних документів, а також наукових досліджень дав підстави для висновку, що головною ідеєю технології дистанційного навчання («навчання на відстані») є створення специфічного освітнього інформаційного середовища, у межах якого взаємодія між викладачами та студентами здійснюється за допомогою сучасних телекомунікаційних засобів. Замість безпосереднього спілкування «студент-викладач», упроваджується непрямий контакт, який реалізується шляхом використання електронних засобів, зокрема інтерактивного телебачення, супутникового мовлення, мережі Інтернет тощо, а також різноманітних носіїв для запису й передавання навчальних матеріалів.

Польський дослідник М. Кубяк (M. Kubiak) стверджував, що навчання на відстані є способом організації освітнього процесу в умовах віддаленості викладача та студента один від одного на основі використання не лише традиційних способів спілкування, а й сучасних, інноваційних телекомунікаційних технологій, які забезпечують передавання інформації шляхом трансляції аудіо, відеоданих, друкованих матеріалів. Окрім того, сучасні технології сприяють установленню безпосереднього одночасного контакту між викладачем та студентом (чи групою студентів) за допомогою аудіо- та відеоконференцій, незалежно від відстані, яка їх розділяє [175].

На етапі розроблення системи дій з упровадження дистанційної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців у Республіці Польщі було задекларовано необхідність розв'язання низки завдань, які були сконцентровані довкола двох основних проблем: методологічно-технологічної (розроблення й упровадження освітньо-педагогічних методологій і кваліфікацій, зокрема дидактичних і технологічних; підготовка дидактичної інфраструктури закладу освіти та адаптація її до «освіти на відстані»; вибір оптимальної техніки передання інформації, що використовується в освіті на відстані) і кадрової (участі науковців та освітян у організації та інтенсифікації дій з інформатизації освіти; напрямів вдосконалення кваліфікації академічних викладачів і вчителів та

адміністративного персоналу; організація правового супроводу дистанційного навчання; здійснення відповідного контролю та оцінювання).

У польському науковому дискурсі поняття дистанційної освіти має багато визначень, серед яких: навчання на відстані (nauczanie na odległość, nauka na odległość, uczenie się na odległość), навчання віддалене (nauczanie lub uczenie się zdalne, edukacja zdalna, kształcenie zdalne), віртуальна освіта (wirtualna edukacja), електронне навчання/освіта (e-edukacja, e-nauczanie, e-kształcenie, edukacja telematyczna), навчання через Інтернет (kształcenie przez Internet, kształcenie z wykorzystaniem Internetu) [141]. Найбільш поширеним у польській науковій літературі є термін «e-learning», проте відповідно до розподілу навчальних матеріалів між традиційними та електронними методами, а також рівня технічного прогресу, розрізняють b-learning, e-learning та m-learning.

За даними статистичних досліджень, частка b-learning у межах дистанційного навчання складає понад 41% від його загального обсягу [134]. Це так зване змішане навчання (blended learning чи nauczanie mieszane), яке передбачає поєднання традиційних методів спілкування студентів і викладачів у межах різних форм організації освітнього процесу (лекційних, семінарських, практичних або лабораторних занять), а також синхронні й асинхронні контакти на основі використання сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій. Проведений аналіз окремих фахових інклюзивно орієнтованих курсів профільних університетів Польщі дав підстави для висновку, що змішане навчання є досить поширеним у професійній підготовці вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії. Зокрема такий вид e-learning запроваджений у процесі викладання таких курсів: «Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти» (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie [216], Akademia Pomorska w Słupsku [130], Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie [220], Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach [221]), «Розроблення

навчальних планів для дітей з особливими освітніми потребами для певного закладу освіти: дослідницький проект» (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach [218]).

На нашу думку, застосування елементів дистанційного навчання поряд із традиційним навчанням, як додаткового шляху підвищення ефективності освітнього процесу загалом та стимулювання самостійної роботи студентів зокрема, є однією з особливостей польського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців. Ця технологія набуває важливого значення в контексті підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії, оскільки опанування інклюзивно орієнтованих дисциплін передбачає нагромадження досвіду практичної діяльності з певними категоріями населення (дітьми, їхніми батьками, іншими залученими фахівцями), отже, «навчання на відстані» не відповідає поставленим цілям освіти.

Відтак, ми робимо висновок, що змішане навчання – це поєднання офлайн- та онлайн-навчання: частину теоретичного матеріалу студенти опановують безпосередньо під час аудиторних занять у закладах вищої освіти, а поглиблюють свої знання у форматі онлайн-навчання (шляхом самостійного прочитання матеріалів, перегляду демонстраційних відео, відеозапису лекції викладача, участі в грі), формування практичних умінь і навичок відбувається або під час аудиторних (практичних і лабораторних) занять, або в процесі педагогічної практики, контроль за засвоєнням знань, умінь і навичок здійснюється в формі тестування, проте складання іспиту чи заліку відбувається офлайн. Це сприяє поглибленню, узагальненню, систематизації знань, з'ясуванню незрозумілих аспектів питання, а також формуванню практичних навичок і вмінь виконання практичних завдань.

У системі професійної освіти вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії зазвичай використовують триетапний графік навчання, що передбачає чергування традиційних занять і e-learning.

Наприклад:

– I етап – електронне навчання, у межах якого відбувається опрацювання основних теоретичних питань, засвоєння базових знань, які необхідні для наступного етапу;

– II етап – традиційні заняття, під час яких формуються практичні навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

– III етап – електронне навчання, метою якого є закріплення, повторення та доповнення здобутих знань[132].

Аналіз змісту і форм навчання дисциплін з циклу професійної підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії дав підстави для висновку, що у межах змішаного навчання увага зосереджується на самостійній роботі студентів, проте важливу роль також відіграють колективна творчість та міні-дослідження різних видів, у контексті яких також передбачені завдання для самостійного опрацювання навчального матеріалу, а за потреби – консультації викладача.

Особливого значення при цьому набуває дистанційне спілкування з викладачем (згідно з польським класифікатором спеціальностей і професій від 7 серпня 2014 року, учителем дистанційного навчання), якому відводиться роль своєрідного «каталізатора» успішного навчання. Викладач відстежує освітній процес, бере участь в організації онлайн проєктів, відповідає на електронні запити слухачів курсу. Отже, поєднання самостійного онлайн навчання з консультативною підтримкою дає змогу майбутнім учителям ранньошкільної освіти не залишитися сам на сам із навчальним матеріалом та успішно опанувати інформаційний блок і виконати практичні завдання, що є запорукою ґрунтовних теоретичних знань і сформованих навичок.

Окрім того, змішане навчання дає змогу поєднувати традиційні засоби навчання з такими новими складовими частинами освітнього процесу, як-от: чати, блоги, електронна пошта, соціальні мережі, віртуальні класи,

електронні підручники, мультимедійні презентації, вебіари, відеоконференції тощо. Це сприяє індивідуалізації та диференціації освіти, підвищенню мотивації студентів до навчання, а також формуванню в них нового типу мислення, навичок навчання в умовах інформаційного середовища з метою подолання кордонів і культурних відмінностей. У зазначеному контексті П. Бетлей (P. Betlej) зазначає, що змішане навчання є одним із видатних досягнень сучасної освіти у світі загалом і в Республіці Польща зокрема [132]. Зокрема серед інклюзивно орієнтованих навчальних дисциплін, які опановуються за системою змішаного навчання, варто назвати «Kształcenie integracyjne i edukacja włączająca na II i III etapie kształcenia» («Інтегрована та інклюзивна освіта на другому та третьому етапах освіти») в Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu [173], «Włączający projekt badawczy dotyczący edukacji podstawowej» («Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти») у Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie [220], Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach [221] тощо.

Найбільш розвиненою формою дистанційного навчання є m-learning, тобто мобільне навчання. Цим терміном позначають набір прийомів і технологій, що використовуються для навчання через мобільні пристрої. E-learning (від англ. Electronic Learning) є більш складною формою дистанційного навчання; це система навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій. Проте на сьогодні поступово стираються межі між e-learning і m-learning, науковці уживають єдиний термін – e-learning.

У систему вищої освіти Республіки Польща елементи e-learning упроваджувалися поступово, починаючи з налагодження взаємодії між студентами й адміністрацією чи викладачами, надання навчальних матеріалів, обліку оцінок, користування фондами віддаленої бібліотеки тощо. На сучасному етапі, у зв'язку з правовими обмеженнями, e-learning, у своєму класичному вигляді, використовується тільки для занять з позапрограмових



курсів або факультативів. Указані обмеження зумовлені прагненням підвищити рівень і престиж вищої освіти в цілому.

Варто зазначити, що на сьогодні заклади вищої освіти Республіки Польща, що здійснюють підготовку вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії, мають значний досвід упровадження систем дистанційного навчання. Особливо це стосується університетів, які є членами Європейської Асоціації Університетів. Інформатизація освіти здійснюється насамперед через спеціалізовані центри дистанційного навчання (Centrum Edukacji Niestacjonarnej чи Centrum e-Learningu) на базі закладів вищої освіти. На жаль, такі центри діють переважно в технічних університетах, проте подібна практика поступово набуває поширення і в закладах освіти, що здійснюють підготовку вчителів, зокрема в Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach [218].

Зазначені центри організовують та проводять навчальні курси в галузі педагогіки та психології, організовують психолого-педагогічну практику, співпрацюють з університетськими кафедрами – координаторами факультету, факультетськими командами предметних методистів – упроваджуючи навчання викладачів з предметної дидактики та методичних практик. Окрім того, до переліку їхніх обов'язків входить створення, оновлення та впровадження відповідних дидактичних матеріалів, а також менеджмент і подальший розвиток інфраструктури навчального інформаційного середовища. Більшість закладів освіти (87%), які упровадили e-learning, використовують систему LMS (Learning Management System) для управління процесом навчання. Водночас деякі освітні заклади все ще передають навчальні матеріалів в інших формах, переважно через носії CD або DVD, а також розміщують необхідні матеріали на власних сайтах. Прикладом таких інклюзивно орієнтованих курсів є «Навчання інклюзивне та інтегроване» («Nauczanie włączające i integracyjne») педагогічного факультету в Uniwersytet Łódzki [184], а також «Włączający projekt badawczy dotyczący

edukacji podstawowej» («Дослідницький проєкт з інклюзивної початкової освіти») в Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie тощо [128].

В. Белан доходить висновку, що на сучасному етапі упровадження дистанційного навчання є однією з основних тенденцій у професійній освіті Польщі. Реалізація зазначеної технології сприяє підвищенню мобільності в навчанні, а також залученню до навчання тих категорій населення, які не мають можливості здобувати освіту стаціонарно. Дослідник наголошує, що системи дистанційного навчання наразі досягли такого рівня підготовки майбутніх фахівців, який не поступається рівню традиційних закладів вищої освіти і цілком відповідає вимогам щодо змісту, умов та якості навчання, що задекларовані в державних документах [6].

Водночас варто наголосити, що професійна підготовка вчителів загалом і вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії зокрема в Польщі не обмежується періодом навчання в закладах вищої освіти. Це безперервний процес, що триває до моменту виходу на пенсію і передбачає постійний пошук нових рішень і освітніх можливостей, розширення професійних компетенцій, а також поглиблення психологопедагогічних знань [204, с.111].

На сучасному етапі в Польщі існує багато форм професійного удосконалення вчителів, деякі з них пов'язані з дистанційним навчанням, наприклад, участь у онлайн семінарах і тренінгах, перегляд публікацій колег на Інтернет-форумах, ознайомлення з документацією закладів освіти через їхні сайти, обмін інформацією і досвідом з іншими фахівцями в онлайн-режимі через блоги й чати.

Дослідниця Т. Маслова наголошує, що післядипломна освіта вчителів у Польщі здійснюється на базі як державних, так і недержавних закладів, деякі з них мають власні сайти чи інші інтернет-ресурси. Зокрема державні заклади вдосконалення вчителів функціонують у Польщі на трьох рівнях: [54]:

1. Центральному – під керівництвом міністра в справах навчання й виховання, міністра в справах культури та національної спадщини тощо. Зокрема діє загальнонаціональний проєкт «Супровід дітей до кращого розуміння прав людини» під егідою Міністерства національної освіти, на його онлайн-платформі (<http://www.ore.edu.pl/>) розміщена велика кількість навчальних матеріалів для вчителів, що працюють з дітьми з особливими потребами. Тут оприлюднена інформація про наукові та освітні заходи (семінари, конференції, тренінги) за окремими напрямками, серед яких є початкове навчання і спеціальна освіта. Окрема вкладка присвячена навчанню та вихованню дітей з особливими освітніми потребами, проблемам інклюзивної освіти. Фахівці можуть знайти необхідні їм документи чи програми, публікації з актуальних чи дискусійних питань, а також опис досвіду подібної діяльності в окремих населених пунктах чи закладах освіти.

2. Регіональному – під керівництвом самоврядування воєводства та кураторів освіти. Наприклад, одним із таких закладів є Мазовецький центр удосконалення вчителів [181], на сайті якого представлено актуальні матеріали з різних наукових сфер, анонси освітніх і наукових заходів і звіти про їх проведення в межах Мазовецького воєводства. Окрім того, у рубриці e-learning (на базі платформи moodle) розміщено онлайн-курси, які стануть у нагоді вчителям різних спеціальностей.

3. Локальному – під керівництвом гміни й повітових підрозділів самоврядування.

Варто зазначити, що за підвищення рівня освіти педагогічних кадрів і їхньої кваліфікації відповідальними залишаються університети і вищі школи [174, с. 87]. Зокрема, важливу роль відіграє Польський віртуальний університет (пол. PUW – Polski Uniwersytet Wirtualny), який був заснований у 2002 р. і на сьогодні є одним із лідерів серед подібних закладів Центрально-Східної Європи. Серед масових відкритих онлайн курсів, які можуть стати в нагоді учителям ранньошкільної освіти для професійного і особистісного

розвитку, на особливу увагу заслуговують такі, як-от: «Педагогіка й освіта», «Методика навчання», «Психологія і суспільні науки».

Студенти онлайн-курсів Польського віртуального університету отримують знання під керівництвом вчителя, при цьому працюючи у групах (найменша кількість студентів для проходження курсу – 5) і виконуючи індивідуальні та групові завдання. Вони беруть участь у різних дискусіях, спілкуючись через Інтернет (дискусійний форум, чат). Учитель уважно стежить за графіком навчання і часом, активізує студентів, ставить завдання, організовує і скеровує дискусію, відповідає на запитання, оцінює виконану роботу. Осередком для навчання, місцем спілкування та спільної роботи є платформа дистанційного навчання Польського віртуального університету. Вона дає змогу керівнику контролювати роботу студента, на підставі якої виставляється підсумкова оцінка. Велику роль під час такого онлайн навчання відіграє вміння працювати у групі та спілкуватися з іншими людьми для обміну ідеями та досвідом, що має важливе значення для професійної підготовки учителів початкового навчання до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії. Насамкінець кожен зі студентів складає екзамен у приміщенні Польського віртуального університету [188].

Дослідниця Т. Маслова наголошує, що варто вирізняти так звані негнучкі та гнучкі форми дистанційного навчання. Перша група пов'язана з вміннями, що стосуються професійної діяльності; друга – це персональні вміння, необхідні для особистісного розвитку, наприклад, знання іноземних мов, вміння у сфері інформатики [54].

Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz) вважає, що на сутність і методи підготовки вчителів впливають такі чинники, як бажання навчатися, обсяг інформації, професійна мобільність, науковий прогрес, засоби масового впливу. У цьому контексті важливо, що вчителі мають змогу брати участь у різних навчальних курсах і тренінгах – як тих, що стосуються предмета, який вони викладають (у нашому випадку – інклюзивно орієнтовані курси), так і з

загальної педагогіки й психології [174, с. 84]. Дослідники зазначають, що на сьогодні широкий спектр тренінгів для вчителів запропонований у контексті проектів ЄС, які фінансуються за рахунок Європейського соціального фонду.

Аналіз наукових праць і стану впровадження дистанційної освіти в професійну підготовку вчителів ранньошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії в Польщі дав змогу визначити перспективні напрями роботи в Республіці Польща в цій сфері, як-от:

- подальше розроблення концептуальних засад, нормативно-правових актів, що регулюють зазначений напрям освітньої діяльності, а також перспективної програми розвитку з урахуванням сучасного стану;

- сприяти більш широкому впровадженню b-learning і e-learning у практику підготовки фахівців зазначеної галузі в закладах вищої освіти Республіки Польща;

- створення спеціалізованих центрів дистанційного навчання (Centrum Edukacji Niestacjonarnej чи Centrum e-Learningu) на базі усіх закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів ранньошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії, оскільки це сприятиме розробленню відповідної інфраструктури (засобів і технології), матеріалів, а також підготовки необхідних педагогічних й управлінських кадрів;

- подальше упровадження відкритих онлайн курсів, зокрема і на базі віртуальних університетів, що сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки учителів і їхньому професійному удосконаленню;

- організація онлайн конференцій і тренінгів для вчителів ранньошкільної освіти з питань роботи в умовах інклюзії, а також для викладачів, що здійснюють супровід таких курсів, для розробників дидактичних матеріалів для дистанційних курсів, для адміністративного персоналу;

- розроблення нових технологій, методів, методик і моделей дистанційного навчання, що дасть змогу покращити якість e-learning, а відповідно, і підвищити рівень освіти в цілому.

### **2.3. Зміст підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії**

У контексті євроінтеграційних процесів і реформування освітньої системи в Республіці Польщі змістовий аспект професійної підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти спрямований, насамперед, на впровадження нових підходів до формування змісту й розроблення навчально-методичного забезпечення навчання, а саме: дотримання європейських вимог щодо складання навчальних планів підготовки бакалаврів («ліценціат») і магістрів з визначеним варіативним компонентом для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; реалізацію «вільної траєкторії» освітньої діяльності студента під час опанування навчальних дисциплін; урахування побажань студента щодо формування змістової і кредитної складових індивідуального навчального плану; забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутнього фахівця [17]. Як відомо, зміст професійної підготовки майбутніх учителів потребує постійного перегляду й оновлення відповідно до суспільних тенденцій і рівня розвитку педагогічної науки.

На сучасному етапі особливої актуальності набуває професійна підготовка майбутніх педагогів ранньошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії. Відтак, постає необхідність аналізу змісту інклюзивно орієнтованих курсів у межах професійної підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти в закладах вищої освіти Республіки Польща. Загальну характеристику цих дисциплін подано в підрозділах 2.1. і 2.2., проте постає необхідність дослідження силабусів з метою порівняльно-зіставного аналізу їхнього змісту та з'ясування загальних тенденцій структурування й викладання навчального матеріалу інклюзивного характеру.

У навчальних планах підготовки бакалавра Університету імені Адама Міцкевича в м. Познань (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu [217]) вміщено навчальну дисципліну «Інтегрована та інклюзивна освіта на другому та третьому етапах освіти» (маються на увазі особливості інтегрованої та інклюзивної освіти в початковій школі та гімназії) («Kształcenie integracyjne i edukacja włączająca na II i III etapie kształcenia») [173]. В анотації до курсу зазначено, що він опановується на другому курсі, передумовами для здобуття знань, умінь та навичок є розуміння загальних тенденцій у системі освіти загалом і педагогічному процесі закладів середньої освіти зокрема, тобто студенти повинні мати базові знання з педагогіки. Цей курс передбачає ознайомлення майбутнього учителя із загальними тенденціями і процесами в спеціальній освіті в контексті інтегрованої та інклюзивної освіти, зокрема акцент зроблено на питаннях організації дидактичної, навчальної та терапевтичної діяльності в предметному навчанні початкової школи та на гімназійному етапі.

Серед цілей опанування зазначеної навчальної дисципліни вказано такі, як: ознайомлення майбутніх учителів з правовими основами та положеннями, що впливають з міжнародних резолюцій, ратифікованих Польщею, щодо навчання учнів в системі загальної та інклюзивної освіти; характеристика теоретичних основ інклюзивної та інтегрованої освіти; аналіз основних термінів і понять, пов'язаних із цими видами освіти; диференціація понять у контексті потреб та можливостей учнів з особливими потребами; ознайомлення зі специфікою інтегрованої і інклюзивної освіти в контексті учнівських потреб і їхньої здатності до виконання навчальних завдань; визначення шляхів соціального прийняття учня з особливими потребами в групі однолітків інтегрованого чи інклюзивного класу.

Змістовий обсяг дисципліни охоплює такі теми: «Парадигмальні зміни в педагогіці та спеціальній педагогіці як основа для розроблення концепції інтегрованої та інклюзивної освіти», «Інтегрована та інклюзивна освіта в системі польської освіти», «Характеристика інтегрованої освіти: правові й

організаційні аспекти»; «Характеристика інклюзивної освіти: юридичні й організаційні аспекти»; «Інтегрована та інклюзивна освіта: проблема дефініцій і навчальні завдання»; «Умови реалізації ідеї інтегрованої та інклюзивної освіти: організація освітнього процесу, інституційна інфраструктура», «Ставлення суспільства до інклюзивної освіти: позиція батьків, учнів, учителів»; «Компетенції вчителів щодо роботи з учнями з особливими потребами в інклюзивній освіті. Проблеми підтримки учнів з обмеженими можливостями в інтегрованій та інклюзивній освіті: кваліфікація вчителів, співпраця з фахівцями»; «Проектування навчально-виховної діяльності для роботи в класах з інклюзією» [173]. Відтак, можемо дійти висновку, що виклад навчального матеріалу здійснюється за такою схемою: від аналізу наукових тенденцій і процесів через організаційні аспекти до їх практичного втілення [173].

У силабусі навчального курсу «Інтегрована та інклюзивна освіта на другому та третьому етапах освіти» чітко визначені результати навчальної діяльності після опанування предмета та підсумкового контролю, зокрема: студент має комплексні знання про структуру та функції системи освіти людей з особливими потребами; знає особливості навчання цієї категорії учнів на другому та третьому етапах освіти відповідно до різних форм її організації; володіє знаннями про освітні системи інших країн; орієнтується в соціальних явищах, що впливають на освітній процес; уміє використовувати та інтегрувати теоретичні знання в галузі спеціальної освіти та суміжних дисциплін для аналізу складних навчальних, виховних, культурних та терапевтичних проблем, а також для діагностування та проектування практичної діяльності; уміє обирати й ефективно застосовувати теоретичні підходи та практичні дії для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами. Окрім того, наголошено, що в майбутнього учителя необхідно виховати чутливість до освітніх проблем, він має демонструвати готовність спілкуватися та співпрацювати з іншими людьми, зокрема з тими, що є фахівцями в зазначеній і дотичних галузях, а також брати активну участь у



роботі груп та організацій, що здійснюють педагогічну діяльність з учнями з особливими потребами [173].

Варто наголосити, що в межах зазначеного курсу передбачено лише лекційні заняття, під час яких використовуються такі методи навчання, як студентські проекти, лекції, ілюстративні методи. У навчально-методичному забезпеченні курсу чітко прописані критерії оцінювання роботи студентів, зокрема вказано такі види навчальної діяльності, як: підготовка до участі в лекціях; опрацювання запропонованої літератури; уміння висловлювати й відстоювати власну думку, уміння аналізувати та синтезувати матеріал курсу, коригувати власні ідеї.

У процесі опанування зазначеного курсу студенти мають скласти колоквіум, а також письмовий тест, що складається із 50% закритих, які оцінюються 0-1 бал, та 50% відкритих, які оцінюються 0-2 бали, запитань. Для того, щоб скласти тест на мінімальну позитивну оцінку, студент має дати 70% правильних відповідей. Загалом його результати оцінюються за такою схемою: 71–75% правильних відповідей – це «задовільно», 76–80% – «задовільно плюс», 81–86% – «добре», 87–94% – «добре плюс», 95–100% – «дуже добре» [173].

У навчальній програмі вміщено значний за обсягом список літератури до курсу, серед якої – міжнародні й державні документи, що регулюють упровадження інклюзивної освіти, а також монографії і публікації науковців. Водночас, проведений аналіз дав підстави для висновку, що цей перелік потребує оновлення, оскільки програма розрахована на зимовий семестр 2019-2020 н.р., а останні видання датуються 2004 роком, переважна ж їх більшість стосується к. 1990-х років – поч. 2000-х років. Уважаємо ці видання такими, що не відповідають сучасному рівню розвитку педагогічної науки, оскільки сфера інклюзивної освіти наразі стрімко розвивається і за попередні десятиліття в ній з'явилася велика кількість досліджень теоретичного і практичного характеру, які доцільно використовувати в освітньому процесі.

В університеті імені Адама Міцкевича в м. Познань (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu [217]) для майбутніх учителів запропоновано ще один інклюзивно орієнтований курс – «Проектування інтегрованої та інклюзивної освіти» (Projektowanie edukacji włączającej i integracyjnej) [191]. Предмет викладається на другому курсі бакалаврату, він входить до інваріантної складової навчального плану, загальний його обсяг – 4 кредити ECTS, у межах яких заплановано 30 год. лекційних, під час яких студенти мають критично проаналізувати поняття інтегрованої та інклюзивної освіти та особливості дизайну класів для інтегрованих груп. Підсумкова оцінка за курс виставляється на основі оцінювання студентського проекту та іспиту.

У анотації визначено навчальні цілі дисципліни, а саме: розвиток навичок критичного порівняльного аналізу понять «сегрегація», «інтеграція», «інклюзія»; ознайомлення з концепцією інклюзивної освіти, зокрема її правовими, психологічними, соціальними аспектами; розвиток у майбутніх учителів здатності критично розмірковувати над рівними освітніми можливостями для всіх учнів, а також організаційними, правовими та соціальними бар'єрами у процесі соціальної інтеграції; ознайомлення зі стратегіями інклюзивної освіти в закладах середньої освіти (створення середовища, сприятливого для інклюзивного й інтегрованого навчання, організація роботи в інтегрованому чи інклюзивному класі, розроблення програм та планів занять з урахуванням потреб таких класів, розвиток умінь роботи в таких класах) [193].

У результаті опанування навчального курсу майбутні вчителі мають знати поняття «сегрегації», «інтеграції», «інклюзії»; розуміти відмінності між сегрегаційною, інтегрованою та інклюзивною освітою та їхніми результатами для особистості; орієнтуватися в правових аспектах інклюзивної та інтегративної освіти в Польщі; висловлювати свою думку щодо проблеми рівних освітніх можливостей для всіх дітей і обґрунтовувати її; визначати і характеризувати правові та соціальні бар'єри у процесі соціальної та

освітньої інтеграції, формулювати стратегічні висновки для практичної діяльності; критично аналізувати стратегії інклюзивної освіти в закладах середньої освіти в межах таких тем, як: створення інклюзивно орієнтованого середовища в закладах середньої освіти, організація роботи в інклюзивному класі, розроблення програм та планів занять з урахуванням потреб учнів класу, проводити заняття для класів з інклюзією та інтеграцією; використовувати літературу із зазначеної теми [193]. Відтак, логіка опанування навчального матеріалу така: від ознайомлення з теоретичними аспектами проблеми до формулювання практичних висновків і рекомендацій. Проте, на нашу думку, більшої ефективності освітнього процесу можна було б досягнути, розглядаючи різноманітні аспекти практичної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивно орієнтованому середовищі закладу середньої освіти під час практичних занять.

Варто зазначити, що перелік літератури до курсу значно коротший, порівняно з попереднім, проте більш сучасний, оскільки містить видання переважно 2000-х років, останні з яких датовані 2014 р. Важливо, що до цього переліку увійшли і онлайн джерела, проте лише дві позиції. На нашу думку, їхній перелік потрібно розширити: це сприятиме глибшому опануванню курсу майбутніми учителями початкової школи.

В університеті м. Лодзь на педагогічному факультеті для студентів заочної форми навчання напрямку викладають навчальну дисципліну «Навчання інклюзивне та інтегроване» («Nauczanie włączające i integracyjne») [219]. Передумовами для опанування цього курсу є структуровані знання щодо теорії педагогіки, історії сучасних тенденцій педагогіки, а також про різні освітні середовища, їхню специфіку та процеси, що відбуваються в них.

В анотації до курсу зазначено, що майбутні вчителі мають ознайомитися з несегрегованою формою навчання дітей з особливими освітніми потребами та соціально незахищеними; опанувати правові норми щодо несегрегованої форми навчання дітей з особливими потребами;

проаналізувати переваги та загрози для розвитку дітей внаслідок інклюзивної освіти.

Серед методів навчання вказані: проблемна лекція, семінар, мультимедійні презентації. Після завершення курсу передбачена тестова (письмова) перевірка результатів навчання. Задовільну оцінку можна отримати, давши 51% правильних відповідей, «задовільно плюс» – 60-69%; «добре» – 70-79%; «добре плюс» – 80-89%, «дуже добре» – 90% і більше правильних відповідей.

У силабусі детально описано зміст курсу, зокрема на лекційні заняття винесено низку тем.

Лекція 1. «Історія освіти дітей з особливими потребами. Освіта дітей з інвалідністю від дитячого садка до коледжу. Генезис спільного виховання дітей з інвалідністю та дітей, що розвиваються в межах норми. Необхідні умови для інклюзивного навчання».

Лекція 2. «Сегрегація, інтеграція та інклюзивна освіта».

Лекція 3. «Поняття інклюзивної освіти. Завдання та компетенції вчителя, що працює в умовах інклюзії. Інтеграція в освіті та інтегроване навчання».

Лекція 4. «Завдання школи, пов'язані з освітою дітей з особливими освітніми потребами. Необхідність спеціальної освіти для вчителів».

Лекція 5. «Індивідуальна навчально-терапевтична програма: принципи розроблення» [219].

У межах цього курсу передбачені і практичні заняття, на які винесено низку важливих аспектів.

Тема 1. «Правові аспекти регламентації інтегрованої освіти в Польщі. Організація та надання учням з особливими потребами психолого-педагогічної допомоги».

Тема 2. «Поняття інклюзії в педагогічній науці».

Тема 3. «Інтеграція – соціальні бар'єри та фактори розвитку».

Тема 4. «Організаційна і психологічна готовність працювати з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії в польській системі освіти: обмін думками та досвідом».

Тема 5. «Дитина з особливими освітніми потребами в інтегрованому класі (учень із поведінковими та емоційними розладами, учень із синдромом Дауна, учень із синдромом Аспергера, учень із шизофренією, учень із тривожним розладом, учень із легкою психічною вадою, паліативний учень, учень із порушенням зору, учень із порушенням слуху).

Тема 6. «Індивідуалізація правил терапевтичної роботи, її планування та виконання».

Тема 7. «Оцінювання результатів лікувально-виховної роботи».

Тема 8 «Порівняння різних аспектів виховання дітей з інвалідністю за інклюзивною та інтегрованою формами навчання» [219].

Результати навчання прописані через низку професійних компетентностей, що позначені відповідними шифрами, зокрема студенти після опанування курсу мають:

1. розмежовувати поняття «інтеграція» в дидактиці, соціальній педагогіці, спеціальній педагогіці та соціології; перераховувати фактори, що сприяють соціальній інтеграції; пояснювати генезис інклюзивного навчання дітей з інвалідністю та дітей з розвитком у межах норми; характеризувати нормативно-правові акти, що регулюють інтегровану освіту; інтерпретувати різницю між інтегрованою та інклюзивною освітою; визначати цілі інклюзивного та інтегрованого навчання.

2. пояснювати принципи створення індивідуальної навчально-терапевтичної програми для дітей з особливими потребами.

3. аналізувати результати досліджень у сфері інтегрованої та інклюзивної освіти; діагностувати дидактичну ситуацію конкретного учня; аналізувати процеси соціальної інтеграції на уроці.

4. знати шляхи інтеграції дітей з особливими потребами в учнівське середовище.

5. пояснювати переваги спільного навчання дітей з розвитком у межах норми з дітьми з інвалідністю; розробляти план співробітництва з професіоналами, які працюють у сфері інклюзивної освіти.

6. бути готові до співробітництва з групами та організаціями, що працюють у галузі соціальної інтеграції людей з особливими потребами [219].

Відтак, перевагами зазначеного курсу є наявність практичних занять, що дає змогу майбутнім учителям початкової школи брати більш активну участь в освітньому процесі (опрацювання рекомендованої літератури, виступи з доповідями, висловлення власної позиції, аналіз практичних аспектів питання).

Список літератури до курсу містить лише одинадцять позицій (чотири – основні джерела і 7 додаткових), які охоплюють 2006–2011 роки. Уважаємо, що цей перелік потребує розширення за рахунок сучасних наукових досліджень у цій сфері, міжнародних і державних документів, а також електронних джерел, оскільки курс призначений для студентів заочної форми навчання, які не завжди мають змогу відвідувати бібліотеки.

У Варшавському університеті студенти опановують навчальний курс «Інклюзивна освіта учнів з особливими освітніми потребами» («Kształcenie włączające uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych» [174]. В анотації до курсу обґрунтовано його актуальність, зокрема зазначено, що в Польщі дуже мало дітей з інвалідністю навчається в державних школах, що пов'язано, насамперед, з недостатньою підготовкою вчителів. Відтак, метою цього предмета є ознайомлення майбутніх учителів із загальними умовами навчання дітей з інвалідністю, а також засвоєння базової інформації про різні види інвалідності з особливим акцентом на рішеннях, які можна використати в освіті. Зазначено також, що це відбувається в контексті євроінтеграційних і загальносвітових тенденцій, що полягають у визнанні інклюзивної освіти як основного способу навчання учнів з особливими потребами, тоді як

більшість польських шкіл є абсолютно непідготовленими до впровадження цього типу освіти.

Вказано, що запропонований предмет спрямований на ознайомлення майбутніх учителів з конкретною інформацією про індивідуальні відхилення в розвитку, а також опанування робочих інструментів, які дадуть змогу найбільш повно інтегрувати дітей з інвалідністю в освітній процес. Крім того, у процесі занять майбутні учителі мають ознайомитися із змінами в підході до інвалідності як такої, до змін соціальної та освітньої політики у світі, Європі та Польщі зокрема. Також передбачено аналіз правових норм щодо освіти учнів з особливими освітніми потребами та характеристику різних типів освіти, що функціонують у державі.

Детально прописані цілі зазначеної навчальної дисципліни, як-от: протидія стереотипам та упередженням щодо інвалідності; презентація освітніх моделей на прикладі обраних країн (Велика Британія, Італія, США); ознайомлення з юридичними засадами доступу дітей з інвалідністю до освіти, їхніми правами та обов'язками; розширення знань про різні види інвалідності; презентація сучасних навчальних посібників та технологій, а також методів їх реалізації на загальнодоступних заняттях [174].

У контексті першого змістового модуля передбачено аналіз загальних аспектів, зокрема студентів мають ознайомити із змінами в підході до інвалідності за останні 30 років як на міжнародному рівні, так і в Польщі з акцентом на законодавчому аспекті цих змін. Години, відведені на опанування цього модуля, були розподілені за окремими темами.

Тема 1. «Що таке інвалідність? Визначення медичної інвалідності та інтерактивної моделі інвалідності; стереотипи та забобони щодо людей з особливими потребами: характеристики явища (1 год.).

Тема 2. «Виховання дитини з інвалідністю в Європі та світі – історія та сучасність; характеристика змін у підході до навчання учня з особливими потребами; найважливіші міжнародні документи та документи ЄС (1 год.).

Тема 3. «Учень з інвалідністю у Польщі: історія та сьогодення (1 год.).

Тема 4. «Учень з інвалідністю у світлі польського законодавства» (1 год.).

Тема 5. «Три види освіти – сегрегуюча, інтегрована, інклюзивна: переваги та недоліки» (1 год.) [174].

У межах другого змістового модуля передбачено розгляд аспектних питань, зокрема заплановано аналіз окремих типів інвалідності з акцентом на функціональних наслідках, що пов'язані з освітнім процесом у державній школі. Також передбачено ознайомлення з методикою роботи з учнями з інвалідністю з використанням спеціальних дидактичних засобів, допоміжних технологій (наприклад, набору тексту за допомогою віртуальних клавіатур для учнів з обмеженими можливостями рук) та надання допомоги глухонімим особам (перекладач мови жестів). Основна мета цієї частини курсу – показати можливості повної участі дітей з інвалідністю в державній освіті. Змістовий обсяг розподілений за окремими темами.

Тема 1. «Учні з порушеннями опорно-рухової системи, зокрема з ДЦП» (2 год.).

Тема 2. «Сліпі і слабозорі учні» (2 год.).

Тема 3. «Учні з порушеннями слуху» (2 год.).

Тема 4. «Учні із затримкою розвитку» (1 год.).

Тема 5. «Учні з психічними розладами та захворюваннями» (1 год.).

Тема 6. «Учні з хронічними хворобами» (1 год.).

Тема 7. «Учні з порушенням інтелекту» (1 год.) [174].

Серед запланованих результатів опанування курсу вказана протидія стереотипам та забобонам щодо інвалідності; презентація освітніх моделей на прикладі окремих країн (Великої Британії, Італії, США); ознайомлення з юридичними гарантіями доступу до освіти та обов'язків держави щодо дітей з інвалідністю; розширення знань майбутніх учителів про різні види інвалідності; презентація сучасних навчальних посібників та допоміжних технологій, а також методів їх реалізації на заняттях [174].



Узагальнюючи результати аналізу зазначених курсів, можемо погодитись із думкою Я. Парафінюк-Соїнської (J. Parafiniuk-Soińska) , що загальні цілі професійної підготовки вчителів початкової школи базуються на когнітивних, емоційних та соціальних особливостях дітей цього віку [188, с. 47], а також детерміновані цілями початкової освіти в Республіці Польща на сучасному етапі, зокрема: створення дружнього клімату в класах з інклюзивним навчанням; розвиток та формування пізнавальних здібностей учнів для цілісного й повногоцінного сприйняття світу; забезпечення учням рівних можливостей для розвитку відповідно до їхніх задатків, здібностей, інтересів, рівня психологічного й емоційного розвитку; розвиток мотиваційної сфери учнів; підготовка до систематичної інтелектуальної та фізичної діяльності; формування емоційної зрілості учнів; розвиток співчуття до іншої людини; виховання відчуття приналежності до своєї країни, народу та світу; формування здатності створювати та підтримувати різні типи стосунків («дитина – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – людина з особливими потребами», «дитина – особа іншої національності»); формування потреби та навичок догляду за власним тілом, здоров'ям та фізичною підготовкою; виховання усвідомленого ставлення до навколишнього середовища [206, с. 225].

Окрім аналізу силабусів, нами схарактеризовано зміст кількох підручників, які рекомендовані для використання в процесі опанування зазначених навчальних дисциплін. Один із таких підручників – «Виховання та навчання інтеграційне» (1998) Дж. Богуцкої (J. Bogucka) і М. Кошьчельської (M. Kościelska) [137]. Змістове наповнення цього підручника містить кілька розділів, виклад матеріалу починається з висвітлення провідних тенденцій в сучасній освіті, потім йдеться про педагогічну інтеграцію в провідних державах світу (Італії, Іспанії, Нідерландах, Австрії тощо), після чого запропоновано аналіз різних аспектів інтегрованого навчання, як-от: взаємодія з батьками, організація навчання, робота з дітьми з серйозними порушеннями, оцінювання прогресу їхнього

розвитку. Останній розділ підручника присвячено досвіду інтеграції в освітній системі Польщі. Аналіз змісту дав підстави для висновку щодо ґрунтовного і всебічного висвітлення питань, комплексного підходу для проблеми, проте зазначений підручник потребує перевидання з урахуванням напрацювань у зазначеній сфері упродовж часу, що пройшов з часу видання.

Ще одним, більш сучасним виданням є підручник Г. Шумського «Інтеграційна освіта інвалідів» (G. Szumski. Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych) [207]. В анотації вказано, що підручник присвячений одній з основних ідей спеціальної освіти – інтеграційній освіті людей з обмеженими можливостями. У виданні представлено сучасний стан знань та аналіз потреб та можливостей для реалізації цієї ідеї в навчальній практиці, зокрема у викладенні матеріалу автор дотримується такої послідовності: порівняльні дослідження несеґрегованої освіти інвалідів – стан та перспективи, дискурси несеґрегованої освіти інвалідів, моделі інклюзивної освіти інвалідів, освіта інвалідів в обраних країнах – приклади моделей, значення інтеграційної освіти та зміни в системах навчання студентів-інвалідів.

До переліків запропонованих у силабусах джерел уміщено й низку праць (колективних монографій, збірників статей) під авторством і редакцією М. Клачак (M. Klaczak), зокрема заслуговує на увагу колективна монографія «Діагностика та індивідуальна реабілітація дитини з особливими освітніми потребами» [167], у якій окремі розділи присвячені особливостям роботи з певною категорією дітей з особливими освітніми потребами: автори аналізують специфіку цих розладів чи порушень, особливості діагностування, а відтак, визначають змістові і процесуальні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності.

Відтак, аналіз наукових і навчальних видань з інклюзивно орієнтованих дисциплін дав підстави для висновку, що в цілому вони повно й логічно висвітлюють проблему дослідження, проте переважна їхня більшість (із переліку запропонованих у силабусах навчальних курсів) вийшла друком

наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., а відтак, потребують перевидання з огляду на новітні досягнення спеціальної педагогіки і сучасний стан практики упровадження інклюзивної освіти.

Аналіз наукових праць, нормативно-правової бази, установчих документів закладів освіти, навчальних планів та силабусів, навчально-методичних матеріалів для вчителів, підручників і посібників для здобувачів вищої освіти показав, що основними тенденціями, які були відображені в змісті професійної освіти майбутніх учителів початкової школи Республіки Польща, є: підтримка всебічного та гармонійного розвитку дитини, орієнтація на її потреби, інтеграцію в учнівський колектив і соціум загалом; спрямованість освіти та виховання на загальноєвропейські цінності та ідеали; підготовка майбутнього педагога до реалізації освітньо-виховних, корекційних, терапевтичних функцій; використання в освітній діяльності інноваційних та інформаційних технологій; налагодження співробітництва закладів освіти, сім'ї, психолого-педагогічних служб для ефективної роботи в інклюзивному середовищі, спрямованої на попередження агресії й насильства, булінгу в учнівському колективі, а також підтримки дітей, що мають особливі освітні потреби [10, с. 13; 162, с. 280].

У цілому аналіз навчальних програм і силабусів інклюзивно спрямованих курсів професійної підготовки майбутніх учителів ранньошкільної освіти дав підстави для висновку, що студенти, які закінчили трирічне професійне навчання на рівні ліценціату, недостатньо підготовлені до роботи в початковій школі загалом та в інклюзивному середовищі зокрема. Це пов'язано з тим, що, відповідно до навчальних планів закладів вищої освіти, професійна підготовка майбутніх учителів обмежена відповідним обсягом теоретичних знань у галузі соціальної і спеціальної педагогіки, педагогічної і соціальної психології, а відтак, відчувається недостатня сформованість освітніх та організаційних умінь і навичок роботи в умовах інклюзії, неготовність до розв'язання професійних завдань і ситуацій, нездатність враховувати індивідуальні фізичні, психологічні й

розумові особливості учнів. М. Пивоварчук наголошує, що викладачі педагогічних факультетів закладів вищої освіти не проводять регулярних занять у школах, а тому не можуть на достатньому рівні ознайомити студентів зі шкільною практикою, з реальними проблемами в педагогічній діяльності вчителя загалом і в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами зокрема [83, с. 112].

Відтак, у вчителів початкових класів виникають проблеми з використанням досягнень сучасної соціальної і спеціальної педагогіки і психології; співпрацею з іншими фахівцями, органами шкільного самоврядування; організацією позакласного навчання та позашкільної діяльності учнів; налагодженням співробітництва з батьками учнів з особливими потребами; визначенням цілей освіти та здатності керувати процесом їхнього досягнення; плануванням занять із використанням інтеграції, їхнім аналізом та об'єктивним оцінюванням результатів навчання учнів та власної роботи; адаптацією змісту, методів та форм навчання до навчальних ситуацій, які постійно змінюються; індивідуалізацією навчально-виховного процесу; складанням форми оцінювання навчального прогресу окремих учнів; забезпеченням ефективної допомоги учням, що мають проблеми з успішністю чи дисципліною.

#### **2.4. Організаційні особливості підготовки вчителів ранньошкільної освіти до роботи на засадах інклюзії**

Л. Куликова зазначає, що радикальні зміни в житті суспільства зумовили як переорієнтацію цільової спрямованості освітнього процесу в закладах вищої освіти, так і оптимізацію конкретних форм, засобів і методів навчання, пошук нових шляхів підвищення ефективності підготовки фахівців. Інтеграція до міжнародного освітнього простору, процеси демократизації й гуманізації суспільного життя зобов'язали вищу школу внести суттєві зміни до структури навчання [49]. К. Біницька стверджує, що в польських закладах вищої освіти, як і в українських, освітній процес

здійснюється за допомогою таких форм, як лекції (Wykłady), практичні (Cwiczenia), лабораторні (Laboratorium) та семінарські заняття (Seminarium) [7].

Лекції (Wykłady) проводять для кількох груп одночасно. Вони обов'язково супроводжуються мультимедійними презентаціями, які студенти потім можуть знайти на сайті університету. Як зазначає Н. Грицай, польські студенти менше конспектують за викладачем, ніж українські, а більше слухають лектора. Під час лекції викладач ставить різні проблемні запитання, які активізують пізнавальну діяльність майбутніх учителів [25]. Крім того, лектори застосовують й інші шляхи для активізації навчання, наприклад, демонстрацію відеофрагментів, зачитування й коментування цитат, наведення прикладів із практичної діяльності. Можемо дійти висновку, що основне завдання лекційного заняття викладачі польських закладів вищої освіти вбачають не в тому, щоб дати студентам максимум інформації, а в тому, щоб за допомогою різних джерел забезпечити якнайкраще розуміння та усвідомлення ними відповідного навчального матеріалу.

Залежно від обсягу й характеру предмета та вимог викладача, лекції можуть бути обов'язковими або не обов'язковими для відвідування. Якщо відвідування є обов'язковим, то дозволено до трьох прогулів («nieobecność») за весь лекційний курс, якщо ж студент пропустив більше занять, то він автоматично отримує «wagunek» з цієї навчальної дисципліни. Wagunek – це остання, платна спроба перескласти предмет (вартість такого перескладання варіюється від 200 до 600 злотих у різних закладах вищої освіти, гроші студент сплачує до каси університету) [170, с. 100]. Варто зауважити, що зазвичай, якщо студент не склав іспит з першого разу, то він має ще дві спроби, а вже потім університет пропонує wagunek, але до пропусків занять у польських закладах вищої освіти ставляться досить суворо: якщо студент перевищив ліміт пропусків, то він не допускається не лише до складання іспиту, а навіть до двох перескладань, лише до wagunek. Якщо навчальний курс містить лише лекції, як наприклад, дисципліна «Інтегрована та

інклюзивна освіта на другому та третьому етапах освіти» («Kształcenie integracyjne i edukacja włączająca na II i III etapie kształcenia») в Університеті імені Адама Міцкевича в м. Познань (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) [217], то після його закінчення студенти мають скласти іспит за тим інформаційним обсягом матеріалу, що був окреслений під час лекцій.

Практичні заняття (Ćwiczenia) проходять у невеликих групах до 30 осіб. Як зазначає Н. Грицай, вони повністю відповідають своїй назві, оскільки спрямовані на практичне застосування знань, отриманих на лекції та під час самостійної позааудиторної роботи, формування практичних умінь та навичок [25]. Вони є обов'язковими для відвідування, і, як у випадку з лекціями, дозволяється лише три пропуски упродовж семестру (проте викладачі мають право змінювати правила відвідування). Складання іспиту з предмета, який викладається у форматі ćwiczenia, може відбуватися кількома шляхами, як-от: підготовка і презентація проєкту на обрану тему, усний чи письмовий іспит, виконання практичних завдань.

Семінарські заняття (Seminarium) подібні до лекцій (wykładów), оскільки передбачають розгляд теоретичних аспектів певної проблеми, проте в цьому випадку студенти беруть активну участь в дискусії на тему, з якої проходить семінар. Протягом курсу студенти також розробляють та демонструють власні презентації на задану тему. Складання заліку після циклу семінарів може відбуватися шляхом презентації результатів власних досліджень, відповідей на запитання викладача або ж залік можна отримати за результатами активної участі в дискусіях протягом курсу.

Варто зазначити, що викладачі закладів вищої освіти можуть планувати та проводити й інші види навчальних занять. Наприклад, у межах курсу «Вступ до педевтології» – 60 год. (6 кредитів ECTS), що викладається в Зеленогурському університеті, передбачене також широке застосування активних та інтерактивних методів навчання, як-от: мультимедійна презентація, портфоліо, мозковий штурм, методи самостійного добування знань, проєкти, робота з книгою [215]. Окрім того, під час навчання в закладі

вищої освіти практичні вміння й навички в майбутніх учителів початкової школи формуються шляхом стимулювання активної діяльності студентів. З цією метою широко застосовують такі форми й методи навчання, як-от: студентські міждисциплінарні семінари, мікровикладання, тренінги, проєктна діяльність, інноваційні технології.

На думку Дж. Еліот (J. Elliot), однією із провідних тенденцій розвитку професійної педагогічної освіти в країнах світу загалом і в Республіці Польща зокрема є посилення взаємодії студентів із фаховими реаліями. Науковець наголошує, що майбутні вчителі початкових класів починають набувати досвіду професійної діяльності в межах аудиторних занять на практикумах у модельованих умовах, що імітують реальний педагогічний процес і є наближеними до реальної діяльності. Важливо, що на сучасному етапі традиційно застосовувані форми практичної підготовки – семінари і власне практична діяльність – викладачі доповнюють технологіями активного навчання, забезпечуючи уведення майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності на основі безперервного розв'язання професійних завдань, що відповідають особливостям процесу формування досвіду фахової діяльності [142].

Ефективною сполучною ланкою між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії є педагогічна практика, яка дає змогу сформувати в студентів необхідний комплекс фахових компетентностей, зокрема педагогічних, діагностичних, аналітичних, контролювальних та оцінювальних, шляхом експериментування й набуття практичного досвіду.

Польський педевтолог Х. Квятковська (H. Kwiatkowska) обґрунтувала теоретико-методологічні засади її організації та проведення. Передусім, дослідниця наголошує, що накопичення знань не гарантує прямопропорційного розширення діяльнісних можливостей студента (в екстремальних випадках це явище набуває форми «навченої безпорадності»). Тоді як нагромадження практичного досвіду завжди супроводжується

формуванням знань [178; 179]. Відтак, на думку дослідниці, професійно-педагогічну підготовку учителів початкової школи загалом та педагогічну практику зокрема потрібно організовувати так, щоб забезпечити збагачення не лише знань-діяльнїсної сфери, не тільки знань і практичних навичок, але й накопичення так званого “клінічного” досвіду, формування комплексу етично-моральних професійних компетентностей [179, с. 237 – 240].

На думку А. Василюк [12], педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща виконує чотири основні функції – пізнавальну, освітню, контрольну й активізаційну. Погоджуючись із автором, зазначимо, що в контексті нашого дослідження пізнавальна функція полягає в можливості ознайомитися з методикою роботи вчителя початкової школи в класах з інклюзією, відчувати атмосферу, що панує в такому класі, спостерігати за поведінкою учнів на уроках та поза ними. Варто зазначити, що лише ґрунтовні знання щодо онтогенетичного розвитку учнів початкової школи загалом й учнів з особливими освітніми потребами зокрема, їхніх можливостей, потреб та інтересів дає вчителю змогу правильно визначити мету уроку, дібрати ефективні методи й засоби навчання.

Освітня функція відіграє вагомий роль у реалізації завдань освітнього процесу в закладі вищої освіти, формуванні в майбутніх учителів системи теоретичних знань, практичних умінь і навичок щодо роботи в класах з інклюзією і позитивної мотивації до такої роботи. Контрольна функція передбачає розвиток у студентів здатності до самооцінювання й рефлексії, формування в них уявлення про рівень власної професійної готовності до роботи в закладах початкової освіти, а зокрема до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Активізаційна функція забезпечує мобілізацію всіх внутрішніх ресурсів особистості майбутнього вчителя початкових класів для ефективного виконання ним професійних обов’язків, зокрема в класах з інклюзією, стимулювання його особистісного і професійного розвитку.



На думку А. Адамкевич (A. Adamkiewicz), педагогічні практики потрібно досліджувати в тісному зв'язку із завданнями, які зумовлені метою професійної підготовки майбутніх фахівців [129]. Аналіз наукових досліджень із окресленої проблеми [12; 51; 178] дав змогу констатувати, що педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи виконує низку важливих завдань, зокрема:

- сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до роботи в закладі початкової освіти загалом і в класах з інклюзією зокрема як результату опанування ними системи психолого-педагогічних знань і дієвих дидактично-виховних навичок;
- стимулює появу можливостей для апробації здобутих психолого-педагогічних знань у різних професійних ситуаціях, зокрема під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- сприяє формуванню вмінь застосовувати інноваційні технології на уроках та в позакласній діяльності в межах роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- інтенсифікує становлення критичної і творчої позиції майбутніх учителів початкових класів через ретельне спостереження і критичне обговорення результатів практики;
- сприяє розвитку творчого ставлення студента до своєї професійної діяльності як до результату ознайомлення з впливом виховання на формування особистості учня;
- заохочує студента до ознайомлення з досвідом роботи закладу освіти загалом і вчителів-керівників зокрема, з особливостями функціонування учнівського колективу, особливо в класах з інклюзією;
- сприяє аналізу останніх теоретичних і практичних досягнень з інклюзивно орієнтованих дисциплін;
- стимулює усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності й можливості постійного неперервного навчання після закінчення закладу вищої освіти;

- допомагає викладацькому складу закладів вищої освіти виявити помилки і прогалини у професійній підготовці студентів;
- сприяє збиранню матеріалів для психолого-педагогічних досліджень, які проводять у закладі вищої освіти.

Варто зазначити, що в Республіці Польща сформувалася така система професійної підготовки вчителів, що передбачає взаємодію теоретичного і практичного компонентів шляхом паралельного засвоєння теорії і проходження практики. На думку Х. Квятковської (H. Kwiatkowska), оптимальним варіантом організації професійної підготовки майбутніх учителів є запровадження змістових модулів з різних академічних дисциплін (у базовій частині підготовки) та циклічності у практичній (шляхом організації кількох педагогічних практик) [178]. Дослідниця акцентує на доцільності чергування періодів перебування студента в закладі вищої освіти і в школі чи дитячому садку.

На думку А. Адамкевич (A. Adamkiewicz), ефективність педагогічної практики суттєвою мірою залежить від трьох основних аспектів: моделі педагогічних практик, рівня зв'язку закладу вищої освіти зі школами та особливостей організації освітнього процесу, що детермінує рівень професійної підготовки студентів [129].

Аналіз освітніх стандартів і навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи в Республіці Польща дає підстави для висновку, що в закладах вищої освіти на педагогічну практику відводиться біля 8% від загального навчального навантаження. Зокрема в межах спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» на трирічному освітньо-кваліфікаційному рівні «ліценціат» (licencjat) передбачено проходження студентами принаймні двох студентських практик. Перша – загальнопедагогічна – практика передбачена після II семестру і триває три тижні, охоплює до 60 годин. Як зазначає О. Кучай, її метою є практична апробація засвоєних під час навчання знань та набуття професійно-практичних компетентностей, зокрема: усебічне пізнання освітніх реалій та повсякденної учительської

діяльності; формування нових умінь (пізнавальних, концептуальних, психологічних, соціальних); початок самоідентифікації з професією і формування власної педагогічної концепції; посилення мотивації до подальшої теоретичної і практичної фахової підготовки; рефлексія стосовно морально-етичних аспектів роботи вчителя; удосконалення навичок формування міжособистісних взаємин в освітньому середовищі закладів дошкільної і початкової освіти. На цьому етапі студенти проходять практику в дитячому садку (30 годин) і I – III початкових класах 6-річної основної школи (szkoły podstawowej) (30 годин) [51].

Наступна – «спеціалізаційна» – практика передбачена після IV навчального семестру, вона триває до шести тижнів (по 3 тижні в дитячому садку й початкових класах) й охоплює до 120 годин. О. Кучай стверджує, що мета цієї практики полягає в апробації та застосуванні накопичених під час навчання знань і умінь, а також у практичній підготовці до виконання професійних обов'язків [51]. До завдань цієї практики входить не лише спостереження за навчально-виховним процесом, а й активна участь студентів-практикантів в організації та проведенні різних форм навчальної діяльності під керівництвом педагога-опікуна.

Доцільно зазначити, що в межах кожного закладу вищої освіти обсяги й терміни проходження педагогічної практики можуть різнитися, наприклад, у Вроцлавському університеті вона складає 180 годин від II до кінця VI семестру, зокрема в II, III, IV й V семестрах – по 15 годин, а після IV семестру в жовтні запланована двотижнева неперервна педагогічна практика упродовж 1 тижня в закладі дошкільної освіти і 1 тиждень у школі (30 годин), у шостому семестрі майбутні вчителі проходять чотиритижневу неперервну педагогічну практику – 2 тижні в закладі дошкільної освіти і 2 тижні в початковій школі [21].

У Варшавському університеті для студентів денного відділення спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» запланована педагогічна практика на другому курсі, обсягом 210 годин, а саме: асистентська практика

в закладі дошкільної освіти (45 годин) й асистентська практика в школі (45 годин) у межах методичного модуля на другому році навчання. У процесі реалізації модуля «спеціальний 3» майбутні вчителі проходять учительську практику в закладі дошкільної освіти (60 годин) і вчительську практику в школі (60 годин) [174].

У Зеленогурському університеті педагогічна практика для майбутніх учителів закладів дошкільної і початкової освіти запланована в обсязі 150 годин упродовж V (50 годин) і VI (100 годин) семестрів [215].

На основі аналізу освітніх програм і навчальних планів польських університетів з'ясовано, що обсяги педагогічної практики в університетах Республіки Польща варіюються від 150 годин у Зеленогурському [215] до 210 годин у Варшавському університеті [174]. Варто також зазначити, що в деяких закладах вищої освіти, наприклад у Вроцлавському університеті, педагогічна практика майбутніх учителів початкових класів здійснюється впродовж усього періоду здобуття вищої освіти [20], що, на нашу думку, має позитивно позначитися на сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи, рівні їхньої підготовки до роботи в класах з інклюзією, оскільки забезпечує її системність, послідовність та поетапність, дає змогу діагностувати проблеми і їх вчасно долати.

На дворічних магістерських студіях на практику зазвичай відводиться до 150 годин, зокрема в II семестрі – 90 годин (3 тижні) та у III семестрі – 60 годин (2 тижні). Місце проходження практик студенти обирають самостійно, зазвичай за місцем проживання, або за пропозицією організаторів. Відповідно до стандартів підготовки вчителів початкових класів, ці практики передбачають ознайомлення з особливостями функціонування закладів освіти різних типів, передусім тих, де випускники можуть бути працевлаштовані; формування вмінь планування, проведення й документального оформлення занять, а також аналізу діяльності вчителя й учнів, власної праці та її результатів [192].

Аналіз наукових досліджень [16; 51; 65] дав змогу констатувати, що організація педагогічної практики для майбутніх учителів початкових класів у Республіці Польща та керівництво нею базуються на низці принципів, а саме:

– принцип індивідуального підходу, що передбачає надання студентам з боку викладачів допомоги різного обсягу й характеру як стосовно змісту виконуваних завдань, так і у виборі оптимальних шляхів і методів досягнення поставлених цілей залежно від рівня сформованості в них професійних компетентностей і досвіду педагогічної діяльності;

– принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності й ініціативності студентів, що передбачає виокремлення у змісті практики варіативної частини, заохочення студентів до самостійного пошуку та реалізації інноваційних методик, аналізу додаткової літератури, а також до взаємодопомоги і взаємоаналізу майбутніми вчителями початкової школи власної діяльності;

– принцип зворотного зв'язку, який полягає в ознайомленні майбутніх учителів початкової школи із результатами експертного оцінювання, думкою керівників практики та інших студентів про хід і результати їхньої діяльності;

– принцип усвідомленої перспективи, що передбачає спрямування студентів на усвідомлення особисто значущої мети опанування досвіду виконання професійних завдань, а також окреслення поетапної програми дій із зазначенням очікуваного результату;

– принцип опори на досвід, який передбачає урахування майбутніми вчителями досвіду практичної діяльності, здобутого під час практичних занять у закладі вищої освіти (у процесі моделювання, розв'язування педагогічних завдань, тренінгів, мікрОВикладання), а також увиразнює взаємозв'язок пізнавальних процесів і логіки становлення особистості професіонала в структурі педагогічної діяльності;

– принцип системності й неперервності полягає у вибудовуванні педагогічної практики як одного з блоків єдиної системи практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів упродовж усього періоду навчання в закладі вищої освіти.

У межах організації і проведення педагогічної практики для студентів, що навчаються за спеціальністю «Дошкільна та початкова освіта» в закладах вищої освіти Республіки Польща, можна виділити три етапи: підготовчий, основний та підсумковий. На підготовчому етапі викладачі закладів вищої освіти розробляють програми практики, укладають договори зі школами, директори призначають керівників (опікунів) практики із переліку досвідчених учителів. Перед початком практики студенти проходять вступний інструктаж, викладачі ознайомлюють їх із вимогами щодо ведення звітної документації та надають їм індивідуальні завдання [160].

Під час безпосереднього проходження практики майбутні вчителі початкових класів мають виконати низку важливих завдань відповідно до особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності загалом і роботи в класах з інклюзією зокрема, а саме:

– розроблення й коригування плану виконання завдань практики (на цьому етапі студент знайомиться зі своїм керівником педагогічної практики в закладі дошкільної чи початкової освіти);

– ознайомлення студента-практиканта зі школою, її традиціями та умовами, у яких вона функціонує;

– аналіз шкільної документації (студент має звернути особливу увагу на такі складники, як навчальне навантаження вчителів, загальна інформація про учнів, розклад уроків);

– вивчення змісту професійно-педагогічної діяльності вчителів школи, її дидактично-виховної концепції, матеріально-технічного забезпечення;

– спостереження за повсякденним життям закладу освіти, з'ясування дидактично-виховних проблем учнів і вчителів;

- дослідження системи роботи вчителя початкової школи, до якого прикріплений практикант, вивчення його педагогічного досвіду;

- аналіз роботи педагогічної ради закладу освіти, особливостей функціонування шкільного самоврядування, діяльності шкільної бібліотеки, а також системи позакласної роботи;

- відвідування занять, які проводить учитель початкових класів, до якого прикріплений студент-практикант;

- самостійне розроблення й проведення уроків [194; 161].

Отже, маємо підстави стверджувати, що провідну роль у проходженні студентом практики відіграє вчитель – керівник педагогічної практики в закладі середньої освіти (*nauczyciela-opiekuna praktyk pedagogicznych w szkole*). Варто зазначити, що це має бути досвідчений або кваліфікований учитель, якого призначає дирекція закладу середньої освіти. «Вибір керівників практики має базуватися на високому рівні їхньої підготовки до професії, а також на їхніх навичках, перевірених в освітній практиці. Вони мають знати основну навчальну програму, за якою працює заклад освіти, її кадрове й навчально-методичне забезпечення, шляхи ефективного використання методичного інструментарію. Важливим є також рівень сформованості їхніх педагогічних і психологічних компетенцій» [161].

Завданням керівника практики є підтримка адаптації та професійного розвитку студента-практиканта, якого доручають йому з метою методичного супроводу. Керівник має допомогти майбутньому вчителю в підготовці та реалізації плану проходження педагогічної практики, а також оцінити рівень сформованості в нього професійних компетентностей та ступінь його відповідальності під час виконання обов'язків учителя початкових класів, а також скласти характеристику на студента, яку той подає в заклад вищої освіти [205].

До завдань керівника педагогічної практики входить налагодження співробітництва зі студентом-практикантом та надання йому підтримки в період адаптації, зокрема під час ознайомлення майбутнього учителя

початкової школи з документацією, навчальною та виховною діяльністю закладу освіти, розроблення плану проходження практики, вибору правильних форм, методів, прийомів і засобів навчання, виконання професійних обов'язків, спостереження за заняттями, що проводить студент-практикант, обмін знаннями та досвідом з майбутнім учителем початкових класів, зокрема обговорення занять, які проводив сам керівник та студент, заохочення студента-практиканта до прийняття професійних викликів [204].

Після завершення практики на третьому – підсумковому – етапі майбутні учителі початкової школи звітують про виконання програми й отримують оцінки за проходження педагогічної практики, відповідно до такої системи оцінювання: дуже добре – 5,0; добре з плюсом – 4,5; добре – 4; достатньо з плюсом – 3,5; достатньо – 3,0; недостатньо – 2,0.

Варто зазначити, що в межах організації і проведення педагогічної практики для майбутніх учителів початкової школи можна визначити низку труднощів і недоліків, які стають предметом критики науковців, передусім, у цьому контексті варто згадати, що досить часто студенти змушені самотійно шукати заклад дошкільної чи початкової освіти для проходження практики, домовлятися про це з директором. Відтак, базами практики можуть стати заклади дошкільної і початкової освіти, які не здатні забезпечити найкращі умови для практичної підготовки майбутніх учителів.

Окрім того, науковці наголошують, що заклади вищої освіти недостатньо забезпечують супровід педагогічної практики: студент отримує лише інструкцію щодо її проходження та направлення в заклад освіти, а після закінчення практики він подає до університету характеристику та оцінку з місця її проходження, видані вчителями та керівництвом школи чи дитячого садочка, а в закладах вищої освіти оцінювання практики обмежується формальним висновком про її проходження студентом. Отже, взаємозв'язки між закладами вищої освіти й базами проходження педагогічної практики, а також взаємодія між фахівцями, що забезпечують її проведення, майже відсутні. Це негативно позначається на якості її організації, яка залежить



переважно від рівня мотивації самого студента і відповідальності педагогічного колективу закладу дошкільної чи початкової освіти.

У звітній документації студенти теж наголошують на тих труднощах, які вони відчували під час проходження практики, зокрема: недостатній рівень власної методичної підготовки; невисокий рівень сформованості професійної компетенції вчителів-керівників, що здійснюють супровід студентів-практикантів; труднощі з оформленням документації, тобто з самостійним плануванням занять, особливо в класах з інклюзією, розробленням планів-конспектів уроків із застосуванням інноваційних методів і технологій; проблеми зі збереженням учнівської дисципліни, зокрема в класі з інклюзією; труднощі у відборі оптимальних методів, прийомів і засобів для ефективного засвоєння знань учнями з особливими освітніми потребами; проблеми у формуванні учнівського колективу, у якому б діти з особливими освітніми потребами були рівноправними членами; труднощі в налагодженні стосунків із батьками дітей з особливими освітніми потребами.

З-поміж особистісних чинників, які перешкоджають ефективній діяльності майбутнього вчителя початкових класів під час проходження педагогічної практики, студенти називають власну невпевненість, побоювання критики з боку вчителя – керівника практики, боязнь допустити помилку, підвищену тривожність, зосередження уваги на собі, власних переживаннях.

Узагальнюючи результати наукових досліджень [12; 51; 65], можемо дійти висновку, що підвищенню ефективності педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у Республіці Польща загалом, а також підвищенню рівня їхньої готовності до роботи в класах з інклюзією зокрема сприятимуть такі заходи: упровадження єдиної системи практик у всіх педагогічних закладах вищої освіти держави; запровадження більш ретельного відбору баз для проходження педагогічної практики (вибір мають здійснювати заклади вищої освіти, а не самі студенти, відповідно до тих можливостей, які можуть забезпечити заклади дошкільної і середньої освіти

для проходження студентами практики); налагодження тісної співпраці між закладами вищої освіти й базами практики, між усіма фахівцями, які беруть участь у практичній підготовці майбутніх учителів; проведення практичних занять з психологічних і педагогічних навчальних дисциплін в тих закладах середньої освіти, які є базами для проходження практики; акцентування на поєднанні спеціальних, психолого-педагогічних і дидактичних знань, а також упровадженні нових активних форм практичного навчання та інноваційних технологій.

Відтак, незважаючи на багаторічний досвід організації і проведення педагогічної практики в педагогічних закладах вищої освіти Республіки Польща і посиленій інтерес науковців і громадськості до цього питання, практична підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в закладах вищої освіти Республіки Польща потребує подальшого удосконалення з урахуванням сучасних тенденцій розвитку середньої і вищої освіти в державі.

## **Висновки до розділу 2**

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження чинних законодавчих і нормативно-правових актів, що регулюють функціонування освітньої системи в Республіці Польща, дав підстави для низки висновків.

З'ясовано, що каталізаторами організації стаціонарної та нестаціонарної підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії стали загальносвітові тенденції гуманізації системи цінностей, освітні реформи в Польщі, спрямовані на реалізацію права кожного громадянина на доступ до якісної освіти, та зростання кількості учнів з особливостями психо-фізіологічного розвитку.

Грунтовний аналіз навчальних програм інклюзивно орієнтованих курсів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в закладах вищої освіти Польщі (Університету Яна Кохановського в Кельце, Університету Кардинала Вишинського у Варшаві, Педагогічного

університету ім. Комісії народної освіти у Кракові, Університету природничих та гуманітарних наук в Седльце, Академії ім Яна Длугоша в Ченстохові, Поморського університету у Слупську та Академії спеціальної освіти Марії Гжегожевської у Варшаві) дав підстави для висновку, що в межах здобуття освітнього ступеня «бакалавр» студенти опановують обов'язкову чи вибірковою навчальну дисципліну під загальною назвою «Інклюзивна школа / Інклюзивна освіта/ Створення інклюзивної школи / Вибірковий курс з освіти для інклюзивної спільноти», у магістратурі – обов'язковий навчальний предмет «Дослідницький проєкт з інклюзивної початкової освіти», що має практичне спрямування.

Обґрунтовано, що загальноосвітні тенденції інформатизації освітньої галузі, упровадження методів і прийомів дистанційного навчання, а також вступ Республіки Польщі до Європейського Союзу інтенсифікували використання дистанційної освіти загалом чи окремих її елементів в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії. Виявлено, що найбільш поширеною формою дистанційного навчання в Польщі стало b-learning, тобто поєднання традиційного навчання з навчанням за допомогою ІТ. Ця форма організації освітнього процесу підтвердила свою ефективність у межах підготовки вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами на засадах інклюзії, оскільки дає змогу поєднати засвоєння теоретичних знань і набуття досвіду практичної діяльності.

Констатовано, що дистанційна освіта широко застосовується також для підвищення кваліфікації учителів початкових класів у форматі відкритих онлайн курсів на базі віртуальних університетів, онлайн проєктів під егідою урядових структур. Це дає змогу вчителям займатися особистісним і професійним саморозвитком, бути обізнаними щодо основних тенденцій розвитку наукової галузі, здійснювати обмін ідеями і практичним досвідом.

У процесі аналізу змісту інклюзивно орієнтованих дисциплін в університетах Республіки Польща визначено таку послідовність тематичних

блоків, що пропонуються для вивчення: від положень міжнародних і державних документів, що регулюють упровадження інклюзивної освіти, до організаційних, дидактичних і виховних засад інтегрованої та інклюзивної освіти в Республіці Польща, а отже, до діагностичного й методичного інструментарію, який доцільно використовувати в навчальному процесі, та особливостей роботи з різними категоріями учнів, що мають особливі освітні потреби. З'ясовано, що зазначені курси переважно мають теоретичний характер, сприяють опануванню студентами знань з соціальної і спеціальної педагогіки, педагогічної і соціальної психології, проте недостатньо формують практичні уміння і навички роботи в умовах інклюзії. Окрім того, оновлення потребують наукові й навчально-методичні видання, що містяться в списках літератури до указаних курсів: в цілому вони повно й логічно висвітлюють проблему дослідження, проте переважна їхня більшість була опублікована наприкінці XX – на початку XXI ст., а отже, потребує перегляду з урахуванням новітніх досягнень спеціальної педагогіки і сучасного стану практики інклюзивної освіти.

Вивчення навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти Республіка Польща дало підстави для висновку, що освітній процес у них реалізується в основному у формі лекцій (Wykłady), практичних (Cwiczenia), лабораторних (Laboratorium) та семінарських занять (Seminarium), у межах яких застосовується низка методів, спрямованих на активізацію розумової діяльності, знань, умінь і навичок студентів, як-от: дискусія, показ мультимедійної презентації, створення портфолію, мозковий штурм, підготовка проєктів, робота з книгою, мікровикладання тощо.

З'ясовано, що педагогічна практика посідає важливе місце в системі підготовки й формування особистості вчителя початкових класів у Республіці Польща: вона доповнює й збагачує теоретичну підготовку студентів, закріплює й поглиблює здобуті знання; створює умови для формування основних педагогічних умінь, необхідних для роботи в класах з

інклюзією; сприяє набуттю студентами особистого досвіду, потрібного для теоретичного осмислення своєї майбутньої професії й підготовки до творчої роботи. З'ясовано, що на педагогічну практику в університетах Республіки Польща припадає до 8% загального навчального навантаження, що складає принаймні 150 годин, обсяги й терміни проходження педагогічної практики в закладах вищої освіти різняться.

Виявлено, що організація педагогічної практики для майбутніх учителів початкових класів у Республіці Польща базуються на таких принципах: принцип індивідуального підходу, принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності й ініціативності студентів, принцип зворотного зв'язку, принцип усвідомленої перспективи, принцип опори на досвід, принцип системності й неперервності. Констатовано, що провідну роль у проходженні педагогічної практики майбутніми вчителями початкових класів відіграють вчителі-керівники, які контролюють перебіг практики, стежать за дисципліною та виконанням практикантами своїх обов'язків, а також надають допомогу у процесі адаптації студентів-практикантів до умов проходження педагогічної практики, підготовці і проведенні уроків і позакласних заходів, відборі оптимальних методів, прийомів і засобів навчання. Аналіз особливостей організації і проведення педагогічної практики дав змогу визначити можливі шляхи підвищення її ефективності, зокрема: більш ретельний відбір баз для проходження практики, інтенсифікація співробітництва між закладами вищої освіти і базами практики.

Матеріали розділу були висвітлені в таких публікаціях автора: [101; 200; 201]

### РОЗДІЛ 3

## ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ УМОВ

### 3.1. Сучасний стан підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в українських ЗВО

На сьогодні правову основу забезпечення організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти України складають такі міжнародні й державні документи: Конвенція ООН про права людей з інвалідністю, ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року; Конституція України; низка постанов і розпоряджень Кабінету Міністрів України («Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у ЗНЗ» (2008), «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009), «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010), «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011), «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2017), «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017), «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2018)); Закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (редакція від 08.08.2021), «Про місцеве самоврядування в Україні» (редакція від 29.08.2021), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014), «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017); указ Президента України «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» (2016).

Запровадження інклюзивної політики в освітній галузі регламентується також «Національною стратегією розвитку освіти України на 2012–2021 роки», у якій пріоритетним завданням визначено розроблення ефективної системи інклюзивного навчання, а окрім того, висунуто вимоги до модернізації системи професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, підготовки висококомпетентних фахівців, які здатні демонструвати розвинені інтелектуальні професійні й особистісні якості в інноваційному освітньому просторі [49]. Це актуалізувало не лише необхідність формування системи інклюзивної освіти, а й нагальність організації професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзії. Особливо гостро ця проблема постала в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони стають першими наставниками дитини з особливими освітніми потребами, а відповідно, самі потребують системної підготовки до участі в такому процесі.

Науковець З. Шевців зазначає, що «... проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти має відбуватися на засадах гуманної педагогіки і реалізовуватися в інноваційному соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу» [124].

На думку Н. Ашиток, педагогічний процес педагогічного закладу вищої освіти необхідно вибудовувати так, аби студенти оволодівали інтерактивними формами навчання, формували необхідні особистісні якості і професійні компетентності вчителів початкової школи, які ефективно виконуватимуть професійну діяльність в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти [3; 4].

На сьогодні в українських закладах вищої освіти нагромаджено чималий досвід із підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії. У цьому контексті варто назвати Львівський

національний університет імені Івана Франка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Аналіз освітньо-професійних програм і навчальних планів із підготовки вчителів початкових класів у зазначених закладах вищої освіти України дав підстави для висновку, що здебільшого навчальні дисципліни інклюзивного спрямування є нормативними і входять до блоку професійної підготовки («Інклюзивна освіта», «Основи інклюзивної освіти», «Особливості роботи в інклюзивному класі» тощо). Наприклад, у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова є освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти «Початкова та інклюзивна освіта», що передбачає присвоєння випускникам кваліфікації «Магістр початкової освіти. Вчитель початкових класів. Асистент учителя з інклюзивної освіти» [61].

Варто зазначити, що в деяких університетах запропоновано вибіркові дисципліни, спрямовані на поглиблення й систематизацію знань, умінь і навичок майбутніх учителів стосовно роботи в умовах інклюзії, наприклад, в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка для студентів освітнього ступеня бакалавр запропоновано вибіркові курси «Сучасні технології у системі спеціальної та інклюзивної освіти», «Корекція відхилень у поведінці дітей» [62]. У Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка запропоновано вибіркову дисципліну «Актуальні проблеми педагогіки і психології початкової школи». У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова – «Індивідуальні стратегії навчання молодших школярів». Узагальнена інформація про обсяг аудиторної та позааудиторної роботи,



форми контролю, рік навчання, статус навчальної дисципліни (нормативна чи вібіркова) подана в додатках (Додаток Г)

Науковець З. Шевців зазначає, що «... специфіка діяльності вчителів початкової школи диктує необхідність насичення їхньої підготовки професійними знаннями і технологіями, що дозволять їм оволодіти мистецтвом управління процесом навчання, виховання, розвитку корекції та реабілітації кожної особистості в інклюзивному класі» [124]. Проведений аналіз робочих програм і силабусів навчальних дисциплін дав підстави для висновку, що у викладанні переважно панує лекція традиційного монологічного характеру, хоча сучасні реформаційні процеси в галузі освіти зумовлюють відхід від такого заняття в бік проблемної лекції, інтегрованої лекції, яку викладач може проводити спільно з фахівцем-практиком чи науковцем, проблемно-моделювальної лекції, лекції-дискусії, лекції-бесіди, лекції-діалогу тощо. Під час таких занять майбутні вчителі початкової школи з пасивних слухачів перетворюються на активних суб'єктів освітнього процесу, а отже, підвищується рівень їхньої мисленнєвої діяльності, краще засвоюється інформація. Проте зазначені типи лекцій не набули поки що масового системного характеру в закладах вищої освіти України, застосовуються епізодично.

Оскільки в професійній підготовці майбутніх учителів одну з провідних ролей відіграє діяльнісний підхід, що передбачає передусім занурення студента в майбутню професійну діяльність, то на практичних заняттях із інклюзивно орієнтованих навчальних дисциплін відбувається моделювання професійних ситуацій. Аналіз робочих програм і силабусів дає змогу констатувати, що чимало викладачів використовують як традиційні форми й методи навчання (лекції, бесіди, розповіді, дискусії, завдання дослідницького характеру), так і активні (проектні та імітаційні технології, ситуативно-рольові ігри, моделювання фрагментів уроків, тренінги, зустрічі з фахівцями-практиками, аналіз конкретних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань, вивчення ситуацій варіативно-професійної поведінки).

Важливу роль відіграє технологія контекстного навчання, що дає змогу сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального поєднання репродуктивних й активних методів навчання та активізації соціального контексту майбутньої професійної діяльності. Викладачі прагнуть використати весь потенціал навчальних дисциплін для формування позитивної мотивації щодо організації і здійснення інклюзивного навчання, накопичення знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з особливими освітніми потребами та про особливості професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Усе це дає змогу забезпечити реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на опанування досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання. Важливим шляхом формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів є самостійна робота студента. Реалізуючи принципи академічної свободи й студентоцентризму, викладачі пропонують варіативні завдання, з-поміж яких, наприклад, такі: розроблення індивідуального навчального плану для учня / учениці з особливими освітніми потребами; оцінювання в навчальному процесі (зарубіжний досвід); планування процесу оцінювання для подальшого диференційованого викладання; приклади успішної практики залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивних шкіл («Case study») тощо. Студенти можуть самі обрати формат виконання завдання і складання самостійної роботи [62].

Однак для того, щоб ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання, знань, отриманих за вище вказаними дисциплінами, недостатньо. Ми зауважили, що теми інклюзивного спрямування вводяться викладачами до змісту інших навчальних предметів, передусім педагогічних. Зокрема потенційні можливості для формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів містять окремі розділи дисципліни «Педагогіка». Аналіз робочих навчальних

програм і силабусів із цього навчального курсу засвідчив, що тема «Вимоги державного освітнього стандарту до особистості та професійної компетентності педагога» передбачає розгляд різних видів компетентностей вчителя, з-поміж яких викладачі згадують і інклюзивну компетентність, обґрунтовуючи актуальність її формування вимогами сьогодення й положеннями державних документів. У розділах «Загальні основи педагогіки», «Освіта як суспільне явище й педагогічний процес» викладачі приділяють увагу праву кожної людини до здобуття якісної освіти та свободи вибору способу її здобуття, зокрема і для людей з особливими потребами. У розділах «Теорія навчання» та «Теорія виховання», розглядаючи принципи навчання і виховання, зокрема й принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, викладачі підкреслюють, що одним із засобів гуманізації педагогічного процесу є введення в практику роботи закладів загальної середньої освіти інклюзивного навчання. Подекуди упровадження інклюзивного навчання викладачі узагальнюють у межах теми «Інноваційні освітні процеси», наголошуючи, що інтеграція та інклюзія є основними тенденціями в розвитку спеціальної освіти провідних країн Світу, конкретизуючи це твердження на прикладах. У межах методичних курсів (наприклад, методика навчання літературного читання, методика навчання української мови, методика навчання природничої освітньої галузі, методика навчання основ здоров'я тощо) пропонуються окремі теми, пов'язані з адаптацією і модифікацією навчальних програм і матеріалів для дітей із особливими освітніми потребами, розглядаються особливості співробітництва вчителя початкових класів із асистентом учителя, іншими фахівцями, залученими до корекційної роботи. Уважаємо, що введення тем інклюзивного спрямування до змісту інших навчальних дисциплін сприяє систематизації й узагальненню знань студентів, а також формуванню в них необхідних професійних компетентностей.

Важливим етапом формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до роботи в умовах інклюзії є навчальна й виробнича практика в

зкладах початкової освіти, яка є логічним продовженням формування професійних компетентностей, здобуття знань, умінь і навичок, необхідних для організації навчально-виховної діяльності учнів початкових класів. У «Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» зазначено, що метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [88].

Уважаємо, що найбільшого ефекту можна досягти під час педагогічної практики в умовах реального процесу інклюзивного навчання. З цією метою керівники практики закладів вищої освіти України практикують організацію відвідування шкіл, у яких є класи з інклюзією, ознайомлення з кабінетами соціалізації дітей молодшого шкільного віку, які передбачають організацію позашкільного дозвілля (заняття з розвитку дрібної моторики, пісочна анімація, пальчикове малювання тощо).

Проте, на нашу думку, на сучасному етапі потенціал педагогічної практики недостатньо використовується для формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів. Фактично її завдання зводяться до спостереження за освітнім процесом і набуття студентом досвіду педагогічної діяльності в тому класі, за яким він закріплений (це не завжди клас із інклюзією). На нашу думку, педагогічна практика має спрямовуватися на розвиток гнучкості мислення й діяльності, які необхідні для роботи з учнями з особливими освітніми потребами, індивідуальної майстерності в роботі з різними категоріями учнів і класом загалом, а також на формування здатності до рефлексивної діяльності (самоаналізу, самоконтролю, самооцінки).

Важливого значення для формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до роботи в умовах інклюзії набуває і дослідницька діяльність студентів. Аналіз тематики курсових і кваліфікаційних робіт, виконаних майбутніми учителями початкових класів із різних ЗВО України, засвідчує, що вони усвідомлюють важливість і практичну значущість заявленої проблеми. Наприклад, у контексті теми нашого дослідження на особливу увагу заслуговують такі теми: «Інноваційні форми роботи вчителя початкових класів із батьками, що виховують дітей з особливими освітніми потребами», «Соціально-психологічна адаптація молодших школярів до інклюзивного навчання», «Емпатична готовність майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі», «Розробка та апробація засобів супроводу дітей груп ризику (з синдромом дефіциту уваги, труднощами спілкування тощо)», «Основні напрямки профілактики сегрегації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії» тощо. У контексті апробації матеріалів дослідження студенти стають учасниками наукових і науково-практичних конференцій різного рівня, що присвячені проблемі інклюзивної освіти.

Окрім того, підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі здійснюється і в контексті неформальної освіти – проходження онлайн-курсів на освітніх платформах, наприклад, на платформі Edera: «Робота вчителів початкових класів з дітьми із особливими освітніми потребами» [93], «Навчаємося з радістю», онлайн-курс для спеціалістів, які працюють з дітьми із синдромом Дауна і дітьми з інтелектуальними порушеннями [60], «Недискримінаційний підхід у навчанні» [63], «Участь батьків у організації інклюзивного навчання» [118].

Курси ТОВ «Всеосвіта»: «Бар'єри в навчанні у дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, СДУГ», «Дидактичні прийоми в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку в початковій школі», «Індивідуальна освітня траєкторія дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», «Корекційна

спрямованість використання наочності у процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами в середовищі НУШ», «Корекційні та методичні прийоми роботи з дітьми з когнітивними порушеннями у початковій школі», «Методологічні основи організації психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу дитини із особливими освітніми потребами», «Особливі діти в закладі освіти: характеристика нозологій, педагогічні підходи», «Організація інклюзивного середовища в закладі освіти», «Практичні підходи в проведенні корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку» [50]. А також «Інклюзія і дистанційне навчання», онлайн-курс для освітян, підготовлений за результатом всеукраїнського проєкту «Серія вебінарів для освітян «Інклюзивне навчання та дистанційна освіта», реалізованого ГО «Соціальна перспектива» [37], онлайн-курси від YOUTOR для педагогів (з питань інклюзивної освіти), а також для тьюторів дітей з інвалідністю (<https://youtor.academy/tutors>). Зазначені курси передбачають навчальне навантаження обсягом 30 годин і отримання сертифікату, який може бути визнаний як результат неформальної освіти чи зарахований як підтвердження підвищення кваліфікації.

Отже, логіку підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в класах із інклюзією в Україні можна представити такою послідовністю: формування необхідної системи знань і мотивації до роботи в інклюзивному середовищі, що передбачає усвідомлення майбутніми фахівцями значущості дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціумі, формування відповідного ставлення до проблеми якісної й доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, визнання за ними права вибору способу здобуття освіти, визнання інклюзивного навчання як найбільш прийнятної та ефективної форми для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а також здобуття знань про особливості організації такого навчання за кордоном. Цей етап припадає на перший-другий роки навчання під час опанування навчальних курсів педагогіки й психології

шляхом акцентування на певних аспектах із зазначеної проблеми. На другому етапі (третій курс) в межах вивчення навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» відбувається цілеспрямоване формування знань, а також операційної складової, тобто озброєння студента системою методик і технологій роботи в інклюзивному середовищі, формування здатності до осмислення процесу й результатів власної діяльності, внесення корективів у подальшу роботу. Паралельно студенти набувають досвіду практичної діяльності із зазначеної проблеми в контексті педагогічної практики. На підсумковому етапі відбувається поглиблення й систематизація знань у межах науково-дослідницької діяльності студентів, а також у контексті неформальної освіти.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів освітніх ступенів «бакалавр» і «магістр» із різних закладів вищої освіти України, робочих програм і силабусів інклюзивно спрямованих навчальних дисциплін дали підстави для висновку, що попри нагромаджений чималий досвід підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Україні існує низка причин, що заважають цілісному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів. З-поміж таких причин варто назвати недостатню кількість аудиторних годин, що відводиться на вивчення навчальних дисциплін інклюзивного спрямування, що призводить до зниження практичної значущості цих предметів, негативно позначається на рівні знань, умінь і навичок студентів. На нашу думку, потребує доопрацювання й система вибіркового спрямування дисциплін інклюзивного характеру, а також розширення змісту деяких навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Основи наукових досліджень», «Основи корекційної педагогіки») соціоінклюзивним матеріалом. Потребує перегляду й система форм, методів, засобів навчання, які на сьогодні переважно зберігають репродуктивний характер, а отже, не є ефективними для формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців. Певні корективи потрібно внести і в процес організації та

проходження педагогічної практики, розставивши акценти так, щоб цей освітній компонент сприяв підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії. Саме тому актуальним є вивчення досвіду провідних держав світу й сусідніх держав, які мають певний досвід у цій сфері, і запозичення кращих практик.

### **3.2. Кваліфікаційні стандарти підготовки вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзії в Польщі та Україні**

Як уже зазначалося в попередніх розділах, кваліфікаційні запити до особи, що претендує на посаду вчителя, у Республіці Польща встановлені в статті 9.1. Карти вчителя, а також в ухвалі Міністерства національної освіти від 10.10.1991 року. Вони були конкретизовані в низці законодавчих і нормативно-правових актів, ухвалених згодом, зокрема 12 березня 2009 року було прийняте Положення «Про конкретні вимоги до кваліфікації вчителів і визначення закладів освіти та випадків, у яких може працювати учитель без вищої педагогічної освіти або завершеної вищої освіти» [196]. У результаті реформування безпосередньо системи початкової освіти, а також євроінтеграційних процесів 17 січня 2012 року Розпорядженням Міністра науки і вищої освіти були затверджені стандарти професійної підготовки майбутніх учителів, що були розроблені на підставі ст. 9 Закону «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 року [191].

24 серпня 2017 року Міністром народної освіти визначено конкретні вимоги до кваліфікації вчителів, які реалізують повноваження, що містяться в статті 9 параграфу 2 Закону від 26 січня 1982 р. «Карти вчителя» [165]. Зокрема зазначено, що посаду вчителя може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів, і виконує роботу на посаді, для якої є достатні кваліфікації; дотримується основних моральних принципів; за станом здоров'я здатна виконувати професійні обов'язки [165, с. 7]. Окрім того, конкретизовано, що вчитель початкової школи має володіти низкою



компетентностей, що детерміновані багатогранністю його професійної діяльності, зокрема: праксеологічні, комунікативні, співпраці, креативні, моральні, інформаційно медіальні тощо.

Ці компетентності набувають особливого значення під час роботи в класі з інклюзією, наприклад: праксеологічні компетенції реалізуються під час діагностування психологічного й розумового розвитку учнів, ефективного планування та організації педагогічної діяльності, самоконтролю та самооцінювання результативності власної праці. Комунікативні компетенції реалізуються в процесі спілкування педагога з учнями, їхніми батьками та колегами, для обрання й застосування певного стилю навчально-виховного впливу на учнів, для адаптації і модифікації навчальних матеріалів до їхніх потреб. Компетенції співпраці сприяють підвищенню ефективності міжособистісного спілкування, мобілізації учнів для активної навчальної діяльності, усвідомленню вчителем особистої відповідальності за виховання учнів і дотримання загальнолюдських моральних норм у спілкуванні з ними, формуванню умінь розв'язувати конфліктні ситуації в учнівському колективі. Креативні компетенції реалізуються у творчому ставленні вчителя до своєї професійної діяльності, в уникненні шаблонності, застосуванні в навчально-виховному процесі найбільш ефективних методів і прийомів. Інформаційно медіальні компетенції передбачають застосування сучасних засобів і комп'ютерних технологій на уроках і під час виховних заходів з учнями початкових класів. Моральні компетенції передбачають сформованість загальнолюдської культури й вихованості педагога, відповідального ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності як соціально значущої, доброзичливість, тактовність, об'єктивність, демократичний стиль у взаєминах із учнями, виховання особистим прикладом авторитетної, високоморальної та всебічно розвиненої особистості [3]. Більш детально зазначені компетентності було описано в розділі 1 дисертаційного дослідження, тому з метою уникнення

дублювання констатуємо лише, що вони корелюються із професійними обов'язками учителів початкової школи, які працюють у класах із інклюзією.

Варто зазначити, що в межах професійної підготовки майбутні учителі початкових класів у Польщі мають опанувати такі компетенції: знання про об'єкт і предмет педагогічної діяльності, про мету і завдання школи, про взаємодію вчителів, учнів і батьків у навчально-виховному процесі, про умови, методи, засоби дії, про конструювання і розв'язання нетипових навчально-виховних ситуацій за допомогою різних форм занять і активізувальних методів; формування в майбутніх учителів таких навичок, як пізнання самого себе, учня і навколишньої дійсності, прийняття і самостійне розв'язання завдань, що впливають з мети школи і позашкільного середовища, співпраці з різними суб'єктами шкільного самоврядування, самоконтролю, саморозвитку та самооцінки.

Отже, маємо підстави стверджувати, що Польща має певний досвід і напрацювання у сфері професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії, який варто вивчати й використовувати для запозичення ефективної практики в цій галузі.

Водночас варто констатувати, що в українській системі вищої освіти наромаджено чималий досвід підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії, а на сучасному етапі напрацьовані підходи зазнають відповідного перегляду й оновлення. Зокрема вимоги щодо професійної підготовки вчителя початкових класів в Україні були чітко окреслені в професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»[89], що був затверджений 23 грудня 2020 року. У документі визначено загальні (громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька) і професійні компетентності вчителя, зокрема початкових класів. У контексті нашого дослідження зацентруємо, що до переліку професійних компетентностей увійшли такі, як: мовно-комунікативна,

предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проектувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя [89]. На нашу думку, цей документ має важливе значення для системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії, оскільки всі зазначені компетентності необхідні для ефективної роботи вчителя в інклюзивному середовищі закладу початкової освіти.

Варто більш детально розглянути перелік трудових функцій учителя початкових класів закладу загальної середньої освіти і професійних компетентностей, що необхідні для виконання визначених у документі функцій. Наприклад, у контексті набуття готовності до партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу вчитель має володіти здатністю визначати і враховувати в освітньому процесі індивідуальні та вікові особливості учнів, а також використовувати стратегії роботи, що сприяють розвитку позитивної самооцінки учнів, я-стратегії, здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною [26]. Ця компетентність є важливою для роботи в класі з інклюзією, оскільки вчитель має працювати над формуванням учнівського колективу на засадах рівності, взаємоповаги, партнерства, демократизму.

У контексті реалізації такої трудової функції, як участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, вчитель має володіти здатністю створювати умови для функціонування такого середовища, готовністю до підтримки осіб з особливими освітніми потребами, здатністю забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [26].

Нам імпонує, що в професійному стандарті враховано таку вимогу до вчителя Нової української школи, як готовність до співпраці з батьками, оскільки сім'ї, що виховують дітей з особливими освітніми потребами є

окремою соціальною категорією, яка потребує особливого підходу. Зокрема в документі зазначено, що «вчитель спільно з батьками сприяє розвитку здібностей учнів, формуванню в них навичок здорового способу життя, дбає про їхнє фізичне і психічне здоров'я; формує в учнів усвідомлення необхідності дотримуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до суспільної моралі та цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формує в учнів прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами» [26].

Зазначено також, що вчитель має вміти залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства, уміти працювати в команді із задіяними фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами [26]. Отже, реалізація цієї вимоги на практиці спрямована до встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між різними учасниками освітнього процесу для налагодження ефективної навчально-виховної діяльності в класі з інклюзією.

Окрім того, 23 березня 2021 року було ухвалено стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, який уведено в дію з 2021-2022 навчального року [113]. Аналіз цього стандарту дав змогу виявити такі спеціальні компетентності, що мають забезпечити ефективну професійну діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзії, як-от: у межах спеціальної компетентності 4 передбачено формування здатності управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність. У контексті спеціальної компетентності 6 заплановано формування здатності до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них

критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій. У спеціальній компетентності 10 задекларовано формування здатності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами. У межах спеціальної компетентності 12 передбачено формування здатності доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи [113].

Зазначені спеціальні компетентності конкретизовано в програмних результатах навчання, зокрема в контексті програмового результату 7 задекларовано необхідність формування умінь планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання. У межах програмного результату 8 зафіксовано необхідність формування уміння організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування. У програмному результаті навчання під позицією 10 заплановане формування умінь використовувати в освітній практиці різні прийоми формувального, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. У контексті програмного результату навчання 14 майбутні учителі початкової школи мають набути умінь забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей. У межах програмного результату під номером 16 в здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів необхідно сформувати уміння використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому

процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп [113]. Відповідно в стандарті вищої освіти теж враховано необхідність цілеспрямованої підготовки учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії, що зумовлене світовими й державними тенденціями реалізації права кожного на освіту, створення рівних умов для всіх здобувачів.

Положення цих стандартів мають враховуватися робочими групами в процесі розроблення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів закладу загальної середньої освіти в педагогічних закладах вищої освіти. Для з'ясування особливостей врахування цього державного документа розглянемо кілька освітньо-професійних програм закладів вищої освіти України, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, з'ясуємо, наскільки в них передбачене формування компетентностей, потрібних для професійної діяльності вчителів початкових класів в умовах інклюзії.

Наприклад, в ОПП бакалавра предметної спеціальності 013 початкова освіта Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2021 рік) [75] сформульовано низку спеціальних компетентностей і програмових результатів навчання, що пов'язані з предметом нашого дослідження, наприклад: у контексті спеціальної компетентності 10 передбачено формування здатності впроваджувати в професійно педагогічній діяльності сучасні програми з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів початкової освіти; різних категорій дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. У межах спеціальної компетентності під позицією 6 заплановано формування здатності організувати освітній процес в початковій школі, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій як цілісну систему формування особистості дитини молодшого шкільного віку у взаємозв'язку всіх його компонентів. Зазначені компетентності були деталізовані в

програмних результатах навчання, наприклад у позиції 10 передбачене формування в майбутніх учителів початкової школи умінь використовувати в освітній практиці сучасні прийоми оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, здійснювати формувальне, поточне і підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів, застосовувати прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. У контексті програмного результату навчання під номером 14 задеклароване формування умінь створювати умови формування в учнів навичок цінувати та поважати різноманітність і мультикультурність, забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей. У межах програмного результату навчання 16 для майбутніх учителів початкової школи заплановане формування умінь забезпечувати безпеку професійної діяльності у звичайних та форс-мажорних обставинах, будувати стратегію співпраці, використовуючи основні види спілкування педагогів з дорослими людьми, колегами, іншими фахівцями в рамках реалізації оптимальної розвивальної траєкторії розвитку особистості дитини з урахуванням її індивідуально-типологічних властивостей та інтересів; використовувати різні форми та засоби комунікації з батьками з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи [75]. Маємо підстави для висновку, що в проаналізованій освітньо-професійній програмі досить повно відображені вимоги професійного стандарту щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками. Варто зазначити, що освітньо-професійна програма підготовки магістра предметної спеціальності 013 початкова освіта за 2021 рік на сайті Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова відсутня, оприлюднено лише ОПП за 2018 рік з урахуванням спеціалізацій, однією з яких є «Початкова та інклюзивна освіта» [76]. З-поміж заявлених фахових компетентностей в контексті нашого дослідження на увагу заслуговують такі: фахова компетентність під позицією 5, у якій зафіксована необхідність формування

здатності застосовувати сучасні педагогічні технології у навчанні та вихованні молодших школярів, роботі з батьками учнів; фахова компетентність 9, що передбачає формування здатності планувати та організовувати взаємодію з батьками молодших школярів засобами різних методів, форм співпраці та надавати їм консультативну допомогу щодо сімейного виховання дитини згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти; фахова компетентність 17, що передбачає сформованість здатності до ефективної комунікації з дитиною з особливими потребами, а саме, гнучкість і адаптивність; формувати готовність здорових учнів до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; фахова компетентність 18, яка декларує сформованість здатності до проектування освітнього маршруту для учнів з особливими потребами в розв'язанні питань, пов'язаних з життєдіяльністю дитини в школі; фахова компетентність 19, у контексті якої заплановано сформованість здатності відслідковувати динаміку розвитку дитини з особливими потребами, здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі; фахова компетентність 20, у контексті якої зафіксована необхідність формувати в майбутніх учителів початкових класів здатності своєчасно виявляти відхилення у розвитку дитини та під керівництвом корекційного педагога, брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку; фахова компетентність 21, у якій задекларована вимога щодо формування здатності адаптувати навчальну програму для учня з особливими освітніми потребами й допомагати вчителю у виготовленні наочного приладдя; реалізовувати загальнопедагогічні та корекційно-розвивальні технології навчання; здійснювати контроль навчання дитини, поступово розширюючи її знання й адаптуючи учня до навчання у класі; проводити роботу з батьками



щодо надання їм правильної інформації про осіб з особливими потребами [76]. Аналіз цієї освітньо-професійної програми дає підстави для висновку, що її випускники мають бути добре обізнаними зі змістовими й формальними аспектами роботи вчителя початкової школи в умовах інклюзії, а також з особливостями взаємодії між фахівцями, залученими до роботи, й батьками учнів.

В освітньо-професійній програмі першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка на факультеті педагогічної освіти у Львівському національному університеті імені Ів. Франка [71] зафіксовані такі фахові компетентності: фахова компетентність 6 передбачає формування в здобувачів освіти здатності до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; фахова компетентність 7 передбачає формування здатності до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної; у межах фахової компетентності 10 заплановане формування здатності до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

Зазначені компетентності набули конкретизації в програмних результатах навчання, зокрема під позицією 7 задекларована необхідність у формуванні вмій планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання; у програмовому результаті навчання під номером 8 зафіксована

вимога у формуванні вмінь організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування; у програмному результаті навчання 10 зафіксована вимога щодо формування вмінь використовувати в освітній практиці різні прийоми формувального, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами; у програмовому результаті навчання під позицією 13 зафіксована необхідність у формуванні вмінь організовувати освітній простір з дотриманням принципів універсального дизайну, безпечно, проєктувати навчальні осередки у класі спільно з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів і потреб, забезпечувати дотримання вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу; під позицією 14 зазначена вимога у формуванні умінь забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей; у контексті програмного результату навчання 15 зафіксована потреба у формуванні вмінь здійснювати профілактичні заходи щодо збереження життя та фізичного й психічного здоров'я здобувачів початкової освіти, надавати їм домедичну допомогу (за потреби), планувати та реалізовувати заходи щодо попередження і протидії булінгу та різних проявів насильства чи будь-якої з форм дискримінації серед учнів початкової школи й інших учасників освітнього процесу [71].

Освітньо-професійна програма підготовки магістра зазначеної спеціальності розміщена на сайті факультету педагогічної освіти [72]. В результаті аналізу не виявлено компетентностей, пов'язаних із роботою вчителя початкової школи в класі з інклюзією. Можемо це пояснити тим, що ця програма була упорядкована і схвалена вченої радою 14 червня 2018 року,

тобто до введення в дію професійного стандарту, а отже, вона потребує значного оновлення.

В ОПІ бакалавра предметної спеціальності 013 початкова освіта Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка [73] зазначено, що «програма зорієнтована на усвідомлення здобувачами вищої освіти фундаментальних основ психолого-педагогічних наук на підставі гуманістичних ціннісних орієнтацій з урахуванням новітніх змін та тенденцій в освіті. У програмі здійснено врахування регіонального контексту, посилено інклюзивний компонент змісту ОП». З-поміж спеціальних компетентностей у контексті нашого дослідження особливого значення набувають такі: спеціальна компетентність 3, що передбачає формування здатності до планування, моделювання, конструювання, реалізації, рефлексії та коригування освітнього процесу в початковій школі з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей, навчальних досягнень здобувачів початкової освіти (організаційна); спеціальна компетентність 4, у якій задекларована необхідність формування в здобувачів вищої освіти здатності до ефективного використання виховного потенціалу уроків та інших видів занять і заходів з учнями та їхніми батьками; формування в молодших школярів навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки, поваги та толерантного ставлення до інших, до попередження та протидії булінгу (виховна); спеціальна компетентність під позицією 9, що передбачає формування здатності здійснювати безпечну професійну діяльність, організовувати здорове, розвивальне, інклюзивне освітнє середовище початкової школи (інклюзивна) [73]. В освітньо-професійній програмі магістра предметної спеціальності 013 початкова освіта НУЧК імені Т.Г.Шевченка [74] на особливу увагу заслуговує фахова компетентність під номером 5, що передбачає формування здатності здійснювати партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу. Вона конкретизована в низці програмних результатів навчання, зокрема: у програмному результаті навчання під

номером 10 зафіксована необхідність формування умінь проєктувати власну педагогічну діяльність, визначати цілі й завдання всіх етапів навчальної та виховної роботи, прогнозувати очікувані результати з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; у програмному результаті навчання під позицією 11 задекларована необхідність формування умінь і навичок організації освітнього процесу в початкових класах з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів; у контексті програмного результату навчання 14 заплановане формування умінь організовувати освітній процес на основі партнерства між усіма учасниками (учнями, вчителем, батьками); здатність до спілкування з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки учнів; здатність до активного залучення батьків до освітнього процесу на засадах партнерства [74]. Маємо підстави для висновку, що в ОПП зазначеного ЗВО досить повно відображено положення професійного стандарту щодо роботи вчителя в класах із інклюзією.

У Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка підготовка бакалаврів здійснюється за предметними спеціалізаціями, як-от: інформатика, англійська мова, музичне мистецтво [69]. Аналіз освітньо-професійних програм (2020 рік) дав змогу виявити такі фахові компетентності, пов'язані з роботою вчителя початкових класів в умовах інклюзії: фахова компетентність 6, що передбачає формування здатності до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку; фахова компетентність 12, що передбачає сформованість здатності усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття інших суб'єктів навчально-виховного середовища; здатність до самомотивації та керування власними емоціями у стосунках із вихованцями, колегами, батьками, а також здатності забезпечити процесуальний бік педагогічного спілкування; володіння технікою

педагогічного спілкування з суб'єктами навчально-виховного середовища; фахова компетентність 28, що передбачає сформованість здатності взаємодіяти з іншими педагогами, спеціалістами, батьками учнів з особливими освітніми потребами; вміти розробляти індивідуальні навчальні програми для дітей з особливостями психофізичного розвитку на основі діагностики їхніх потреб [69].

В освітньо-професійній програмі підготовки магістра зазначеної спеціальності в результаті аналізу не виявлено компетентностей, пов'язаних із роботою вчителя початкової школи в класі з інклюзією [70]. Можемо це пояснити тим, що ця програма була упорядкована і схвалена вченою радою 30 червня 2020 року, тобто до введення в дію професійного стандарту, а отже, вона потребує оновлення й увідповіднення.

В Університеті Григорія Сковороди в Переяславі в освітньо-професійній програмі підготовки бакалавра (2021 рік) [77] визначено такі компетентності, пов'язані з темою нашого дослідження, як-от: загальна компетентність під позицією 13, що передбачає сформованість здатності до адаптації в професійно-педагогічному середовищі та дії в нових ситуаціях, зокрема тих, що передбачають навчання, розвиток і виховання молодших школярів, спілкування з їхніми батьками, комунікації з адміністрацією школи й колегами; спеціальна компетентність під номером 6, що передбачає формування здатності до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; спеціальна компетентність 10, що передбачає формування здатності до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

Зазначені компетентності конкретизовані в програмних результатах навчання, наприклад: у програмному результаті 7 зафіксована необхідність формування в здобувачів освіти умінь планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших

школярів, забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності учнів, формувати в них мотивацію до навчання; у програмному результаті 14 задекларована необхідність формування умінь забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей; у програмному результаті під позицією 16 зафіксована доцільність формування умінь використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп [77].

В освітньо-професійній програмі підготовки магістра в університеті Григорія Сковороди в Переяславі [78] визначено такі фахові компетентності: фахова компетентність 2 (психологічна), що передбачає формування здатності до розвитку учнів як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку, а також здатності до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; здатності до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами. Зазначені компетентності були конкретизовані в програмному результаті під позицією 4, що передбачає формування вміння урахувати в педагогічній діяльності індивідуальних особливостей здобувачів, враховувати вікові й психологічні особливості, вміння здійснювати педагогічний супровід [78]. Порівняльно-зіставний аналіз цих документів дав підстави для висновку, що в освітньо-професійній програмі підготовки магістра фактично не приділено уваги такому важливому аспекту професійної діяльності вчителя початкової школи, як робота з батьками, яка набуває особливого значення в класах із інклюзією. Це є суттєвим недоліком програми, зважаючи на реформування освітньої галузі відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016), де

зазначено, що організація навчально-виховного процесу має здійснюватися на засадах партнерства між адміністрацією школи, учителями, батьками й учнями.

Отже, аналіз нормативних документів, у яких сформульовано кваліфікаційні стандарти професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Україні і Польщі дав підстави для висновку, що в законодавчій і нормативно-правовій базі з питань освіти в Республіці Польща на сьогодні досить повно відображено досліджуваний аспект, що було зумовлено євроінтеграційними процесами й тривалим досвідом реформування освітньої мережі.

Попри накопичений досвід у сфері підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Україні суттєві перетворення в цій сфері пов'язані із прийняттям професійного стандарту вчителя початкових класів (грудень 2020 року) і стандарту вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня, що активізували внесення змін до освітньо-професійні програми підготовки вчителів початкових класів на рівні окремих університетів. Проте вважаємо, що зазначену проблему не можна вважати розв'язаною, адже не в усіх проаналізованих освітньо-професійних програмах закладів вищої освіти України повною мірою відображені положення стандарту щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, різних аспектів професійної діяльності вчителя в класі з інклюзією, роботи з батьками та іншими залученими фахівцями. Оновлення освітньо-професійних програм підготовки вчителів початкових класів в Україні має відбуватися на основі врахування позитивного досвіду провідних держав світу й сусідніх країн, зокрема Республіки Польща.

### **3.3. Напрями адаптації польського досвіду підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії в умовах ЗВО**

У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що «підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам,

сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів» [86]. Це актуалізує необхідність осмислення й запозичення досвіду провідних держав світу й сусідніх країн для врахування його в процесі реформування власної системи вищої і середньої освіти.

Вивчення досвіду закладів вищої освіти Республіки Польща у сфері професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії, а також аналіз сучасного стану розвитку освітньої системи в цій країні дають підстави стверджувати, що послідовне й системне використання найкращих польських практик у процесі удосконалення української освітньої системи сприятиме подальшому розвитку національної вищої і середньої освіти, її увідповіднення вимогам, що сформульовані в міжнародних документах. Наголосимо, що актуалізація впровадження польського досвіду в українських реаліях має відбуватися з урахуванням завдань реформування освітньої системи в Україні в контексті євроінтеграційних тенденцій, а також на основі осмислення здобутків української педагогічної науки. Водночас застерігаємо від бездумного копіювання напрацювань польської системи вищої і середньої освіти, адже будь-який досвід потребує адаптації до українських реалій на основі урахування власних здобутків.

У цьому контексті варто конкретизувати поняття «адаптація». С. Кулик розглядає процес адаптації як зміну структури або функції системи та керівних впливів на основі одержаних даних і поточної інформації з метою досягнення оптимального стану при недостатній кількості апріорної інформації або змінених умовах діяльності [48, с. 98]. У контексті нашого дослідження уживаємо зазначене поняття у значенні процесу цілеспрямованої зміни параметрів, структур і властивостей системи у відповідь на дії зовнішніх і внутрішніх чинників для забезпечення ефективного функціонування системи і її елементів.



Грунтовний аналіз нормативного забезпечення, змістового наповнення, форм і методів організації освітнього процесу в закладах вищої освіти Польщі (Університету Яна Кохановського в Кельце, Університету Кардинала Вишинського у Варшаві, Педагогічного університету імені Комісії народної освіти у Кракові, Університету природничих та гуманітарних наук в Седльце, Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові, Поморського університету у Слупську та Академії спеціальної освіти Марії Гжегожевської у Варшаві), що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, дав змогу визначити ті прогресивні ідеї і напрацювання, які будуть корисними для українських реалій.

Ми виокремили такі напрями адаптації польського досвіду підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії до національних умов:

*Перший напрям:* досвід Республіки Польща доцільно використовувати в процесі розроблення нової та доопрацювання чинної нормативно-правової бази в освітній галузі: аналіз професійних стандартів учителя Республіки Польща, навчальних програм, курикулумів із навчальних дисциплін інклюзивного спрямування в польських закладах вищої освіти може стати основою для розроблення чи удосконалення документів українських університетів. Як зазначає Ю. Грищук [26, с. 79], у період 1991–2004 років Республіка Польща досягнула в освітній сфері майже повної відповідності національного законодавства європейському та успішно імплементувала основні положення програм та документів ЄС, що сприяло розвитку партнерства країни із членами ЄПВО. Такі темпи увідповіднення державного законодавства в галузі освіти європейським стандартам дають підстави для твердження, що польський досвід буде корисним для удосконалення української законодавчої і нормативно-правової бази. Оскільки освітньо-професійні програми підготовки здобувачів вищої освіти мають систематично переглядатися й оновлюватися, то доцільним вважаємо

вивчення гарантами й робочими групами польської нормативно-правової бази, її врахування.

*Другий напрям:* важливим шляхом вивчення, а в перспективі й адаптації польського досліду підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії вважаємо міжнародну академічну мобільність викладачів і студентів, яка в нормативно-правовій базі тлумачиться як «академічна мобільність, право на яку реалізується вітчизняними учасниками освітнього процесу у вищих навчальних закладах (наукових установах) – партнерах поза межами України, а також іноземними учасниками освітнього процесу у вітчизняних вищих навчальних закладах (наукових установах)» [85].

Зазначимо, що право на академічну мобільність може бути реалізоване на підставі міжнародних договорів про співробітництво в галузі освіти та науки, міжнародних програм та проєктів, договорів про співробітництво між вітчизняними закладами вищої освіти чи науковими установами або їхніми структурними підрозділами, між вітчизняними та іноземними закладами вищої освіти чи науковими установами, а також може бути реалізоване вітчизняним учасником освітнього процесу з власної ініціативи, підтриманої адміністрацією вітчизняного закладу вищої освіти чи наукової установи, в якому він постійно навчається або працює, на основі індивідуальних запрошень та інших механізмів [85]. Ці положення відкривають широкі можливості для реалізації права на міжнародну академічну мобільність, проте на сьогодні партнерство між закладами вищої освіти, що готують учителів початкової школи, й університетами й науковими установами Польщі не стало системним явищем, хоча в деяких університетів є значні напрацювання в цій сфері, наприклад, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова має договори про співробітництво з Університетом імені Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві, Державним університетом прикладних наук у Плоці, Краківським педагогічним університетом, Куявсько-Поморською Вищою школою в

Бигдоші [61]; Львівський національний університет імені Івана Франка має підписані договори про співпрацю з Університетом імені Адама Міцкевича в Познані, Університетом імені Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві, Університетом імені Яна Кохановського в Кельце, Академією імені Яна Длугоша в Ченстохові, Поморським університетом в Слупску та Академією спеціальної освіти імені Марії Гжегожевської у Варшаві; Університет імені Бориса Грінченка має підписані угоди про співробітництво з Академією спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської, Лодзьким університетом, Вищою школою імені Павла Влодковіца в Плоцьку, Поморською академією в Слупську, Академією імені Яна Длугоша в Ченстохові тощо. Переважна більшість українських закладів вищої освіти таку співпрацю лише починає налагоджувати, наприклад: факультет дошкільної початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка уклав угоду про співробітництво з Природничо-гуманітарним університетом в місті Седельце; Університет Григорія Сковороди у 2016 році підписав угоду з Академією імені Яна Длугоша в Ченстохові (Польща) про впровадження програми подвійного диплому, згідно якою студенти педагогічного факультету мають змогу навчатися одночасно в польському й українському закладах вищої освіти тощо.

На нашу думку, участь польських та українських студентів і викладачів у спільних проєктах; викладання й навчання в закладах вищої освіти країни-партнера; спільні наукові дослідження; проходження наукових стажувань; підвищення кваліфікації сприяли б обміну досвідом реалізації інклюзивної освіти загалом і підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії зокрема.

*Третій напрям:* рекомендуємо розширити перелік вибіркових навчальних дисциплін, що передбачають ширше ознайомлення майбутніх учителів з теоретичними й практичними аспектами роботи в класах з інклюзією. Ґрунтовний аналіз освітньо-професійних програм і навчальних планів закладів вищої освіти України, що здійснюють професійну підготовку

майбутніх учителів початкової школи, засвідчив, що досліджуваний аспект представлений переважно обов'язковим компонентом «Основи інклюзивної освіти» й окремими темами в межах педагогічних дисциплін. Цього, на нашу думку, недостатньо для якісної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзії. Уважаємо, що варіативність вибіркового компонента, у яких будуть представлені різні аспекти професійної діяльності вчителя в умовах інклюзії, дасть змогу сформувати в студентів необхідні компетентності і, як наслідок, сприятиме в перспективі підвищенню ефективності їхньої роботи на посаді вчителя початкової школи.

Окрім розроблення нових вибіркового компонента рекомендуємо розширити зміст наявних за рахунок польського досвіду, наприклад, нам імпонує вибірково навчальна дисципліна, запропонована для майбутніх учителів початкової школи в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – «Європейський досвід реалізації інклюзивної освіти» [31], проте в її змісті не передбачено аналізу польського досвіду, натомість зацентровано увагу на здобутках Швеції, Норвегії, Данії, Фінляндії, Австрії, Німеччини, Англії. Уважаємо, що рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів суттєво б зріс, знання, практичні уміння й навички поглибилися б, а світогляд би розширився, якби зміст цього навчального курсу доповнили вивченням досвіду східноєвропейських держав, зокрема Республіки Польща. Тим більше, що українська система вищої і середньої освіти має більше точок дотику й подекуди спільну історію саме зі східно й центральноєвропейськими державами, ніж зі скандинавськими й західноєвропейськими.

*Четвертий напрям:* вважаємо доцільним увести до обов'язкової навчальної дисципліни циклу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи «Основи інклюзивної освіти» окремі теми, пов'язані з польським досвідом упровадження інклюзивної освіти в закладах дошкільної і початкової освіти. Зазначимо, що аналіз робочих навчальних програм кількох закладів вищої освіти України, що готують майбутніх учителів

початкової ланки, засвідчив, що в них є теми, пов'язані із зарубіжним досвідом упровадження інклюзивної освіти, сучасними міжнародними дослідженнями особливостей навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, проте автори-упорядники передусім пропонують для розгляду досвід США, Канади чи провідних держав Європи, а напрацювання сусідніх держав залишається переважно поза увагою.

*П'ятий напрям:* Республіка Польща має значний досвід із упровадження методів і прийомів дистанційного та змішаного (b-learning) навчання в закладах вищої освіти. Цю форму організації освітнього процесу почали реалізовувати в сусідній країні задовго до карантинних обмежень, вона підтвердила свою ефективність у межах підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща, адже дає змогу поєднати засвоєння теоретичних знань і набуття досвіду практичної діяльності. Оскільки в Україні ці форми почали упроваджуватися порівняно нещодавно, у зв'язку з пандемією, то вважаємо за доцільне вивчати досвід сусідньої держави в цьому питанні для уникнення помилок і ефективної організації освітнього процесу.

*Шостий напрям:* вважаємо, що ознайомлення з польським досвідом у досліджуваній сфері доцільно здійснювати в межах неформальної й інформальної освіти здобувачів. З цією метою варто було б внести зміни в змістове наповнення онлайн-курсів, що запропоновані на освітніх платформах в інтернет-мережі, а також використати наявну інформацію в процесі розроблення нових тренінгів, воркшопів, майстер-класів.

*Сьомий напрям:* систематичного перегляду й оновлення потребують наукові й навчально-методичні видання, що містяться в списках рекомендованої літератури в силабусах і робочих програмах навчальних дисциплін інклюзивного спрямування, оскільки у сфері спеціальної педагогіки постійно з'являються нові напрацювання (технології, методи, засоби навчання дітей з особливими освітніми потребами), з якими мають бути обізнані майбутні вчителі початкової школи. Викладач, плануючи

змістові й організаційні аспекти навчальної дисципліни, має враховувати новітні дослідження в цій галузі, брати до уваги напрацювання зарубіжних учених, зокрема й польських.

*Восьмий напрям:* професійна підготовка вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в українських закладах вищої освіти потребує посилення практичної складової: аналіз робочих навчальних програм дає підстави для висновку, що навчальні дисципліни інклюзивного спрямування мають переважно теоретичний характер, сприяють опануванню студентами знань з соціальної і спеціальної педагогіки, педагогічної і соціальної психології, проте недостатньо формують практичні уміння і навички роботи в умовах інклюзії. Досвід Республіки Польща засвідчує, що доцільним є відвідування студентами уроків в початкових класах із інклюзією, спілкування з учителями й іншими залученими особами, проведення бінарних лекцій і практичних занять із залученням фахівців-практиків, участь у тренінгах і воркшопах тощо. Корисним вважаємо співробітництво в цій сфері із громадськими організаціями, державними установами, що залучені до розв'язання цієї проблеми, рекомендуємо практикувати залучення співробітників цих інституцій до освітнього процесу в закладі вищої освіти.

*Дев'ятий напрям:* варто вивчати й адаптувати досвід Республіки Польща стосовно організації і проведення педагогічної практики, яка доповнює й збагачує теоретичну підготовку студентів, закріплює й поглиблює здобуті знання; створює умови для формування основних педагогічних умінь, необхідних для роботи в класах з інклюзією; сприяє набуттю студентами особистого досвіду, потрібного для теоретичного осмислення своєї майбутньої професії й підготовки до творчої роботи. З'ясовано, що на педагогічну практику в університетах Республіки Польща припадає до 8% загального навчального навантаження, що складає принаймні 150 годин, обсяги й терміни проходження педагогічної практики в закладах вищої освіти різняться. Зазначимо, що в Україні, відповідно до

«Концепції розвитку педагогічної освіти» «...обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини освітньо-професійних програм» [84]. Уважаємо цю вимогу досить обґрунтованою й конструктивною, проте для ефективної її реалізації на практиці необхідно вивчити досвід інших країн для уникнення помилок у цій сфері. Окрім того, зацентруємо, що під час проходження педагогічної практики студенти українських закладів вищої освіти – майбутні учителі початкової школи – не вивчають цілеспрямовано особливості організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзією, тобто це відбувається переважно випадково, якщо студент за розподілом потрапив у школу, де є клас із інклюзією і був за ним закріплений. На нашу думку, доцільно в програмах із педагогічної практики відвести окремий змістовий модуль, присвячений особливостям роботи вчителя в класі з інклюзією.

*Десятий напрям:* ознайомлення наукових і науково-педагогічних кадрів із польським досвідом як організації інклюзивної освіти загалом, так і професійної підготовки майбутніх учителів зокрема варто здійснювати в межах наукової діяльності, шляхом організації наукових і науково-практичних конференцій різного рівня, круглих столів, семінарів тощо.

У цьому контексті варто зазначити, що подібні наукові заходи упродовж попередніх років були проведені в багатьох закладах вищої освіти України, зокрема доцільно згадати про всеукраїнську конференцію з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», яка проводиться щорічно, починаючи з 2017 року, на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; Всеукраїнську міждисциплінарну науково-практичну конференцію «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (8 квітня 2021 року) на базі

Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка; Міжнародну науково-практичну конференцію «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи» на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (15-16 квітня 2021 року), регіонального Круглого столу «Стан і перспективи впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання на Харківщині в світлі нового Закону України «Про освіту», який проводився на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди 31 жовтня 2018 року тощо.

Наведений перелік заходів засвідчує, що проблеми інклюзивної освіти не втрачають своєї актуальності, а отже, доцільним є продовження практики організації і проведення наукових конференцій, а також обговорення досвіду інших держав із залученням зарубіжних науковців і фахівців-практиків, які б могли поділитися власними напрацюваннями. Доцільними, на нашу думку, є організація відеотрансляції виступів, розміщення їх на каналі youtube і сайтах університетів, публікація матеріалів. Усе це дасть змогу ознайомити із зарубіжним досвідом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії ширше коло фахівців.

*Одинадцятий напрям:* цікавим і корисним є вивчення польського досвіду організації аудиторної і позааудиторної роботи студентів – майбутніх учителів початкової школи. Оскільки в українській освіті зараз відбувається оновлення методичного інструментарію в контексті переходу від зунівського підходу до компетентнісного, то доцільним є ознайомлення з польським досвідом організації і проведення лекційних і семінарських занять, а також планування й перевірки самостійної роботи здобувачів вищої освіти для відбору найбільш ефективних.

Отже, аналіз досвіду і сучасного стану професійної підготовки вчителів початкових класів до роботи умовах інклюзії в Республіці Польща дав змогу визначити основні шляхи адаптації польського досвіду для ефективного



реформування освітньої системи в Україні на основі врахування національних традицій і здобутків у зазначеній сфері.

### **Висновки до розділу 3**

Аналіз кваліфікаційних стандартів професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща дав підстави для висновку, що на сьогодні в законодавчій і нормативно-правовій базі з питань розвитку освіти в цій державі достатньо вичерпно представлене досліджуване питання, що пов'язано із євроінтеграційними процесами й значним досвідом реформування польської системи освіти.

В Україні суттєві перетворення в цій сфері пов'язані із прийняттям у грудні 2020 року професійного стандарту вчителя початкових класів, а в березні 2021 року стандарту вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського рівня). Це зумовило внесення змін до освітньо-професійних програм підготовки вчителів початкових класів на рівні окремих закладів вищої освіти.

Аналіз ОПП підготовки бакалавра й магістра досліджуваної спеціальності в закладах вищої освіти України (Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київського університету імені Бориса Грінченка, Львівського національного університету імені Івана Франка, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди») дав підстави для висновку, що не всі вони увідповіднені зазначеним стандартам, тобто не в усіх проаналізованих ОПП відображені компетентності, пов'язані з професійною діяльністю вчителя в класі з інклюзією, роботи за батьками та іншими залученими фахівцями. Відповідно, ці ОПП потребують подальшого доопрацювання: увідповіднення вимогам державних стандартів, врахування досвіду інших держав у цій сфері, зокрема Республіки Польща.

З'ясовано, що з-поміж нормативних навчальних дисциплін в ОПП запропоновано такі навчальні курси інклюзивного спрямування: «Інклюзивна освіта», «Основи інклюзивної освіти», «Особливості роботи в інклюзивному класі». Окрім того, в університетських каталогах вибіркових дисциплін теж представлено навчальні предмети інклюзивного спрямування.

Дослідження робочих навчальних програм і силабусів українських педагогічних закладів вищої освіти дає підстави констатувати, що, незважаючи на процеси оновлення методичного інструментарію, переважно викладачі використовують традиційні форми, методи й засоби навчання, що негативно позначається на якості підготовки майбутніх учителів.

З'ясовано, що для формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів недостатньо використовується потенціал педагогічної практики, проте ефективним і прогресивним вважаємо залучення інструментів неформальної освіти (освітніх курсів на онлайн-платформах) і науково-дослідної діяльності.

Аналіз наукових праць і сучасного стану системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща дав змогу визначити основні напрями адаптації польського досвіду в українських реаліях, зокрема: удосконалення української законодавчої і нормативно-правової бази в освітній галузі; запозичення польського досвіду в контексті міжнародної академічної мобільності шляхом проходження стажувань, реалізації спільних проєктів тощо; доповнення змісту нормативних навчальних дисциплін інклюзивного спрямування й розроблення вибіркових навчальних курсів, що передбачають вивчення польського досвіду; оновлення методичного інструментарію; посилення ролі педагогічної практики, доповнення її змістовим модулем, пов'язаним із роботою в класах із інклюзією; урахування сучасних наукових досліджень і практичного досвіду; ознайомлення з польським досвідом у межах наукових і науково-практичних конференцій та інших заходів, а також у контексті неформальної освіти.

Матеріали розділу були висвітлені в таких публікаціях автора:  
[23],[202].

## ВИСНОВКИ

Аналіз законодавчої і нормативно-правової бази, що регулює розвиток освітньої галузі в Республіці Польща й Україні, вивчення наукової літератури з проблеми підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща, матеріалів інтернет-сайтів закладів вищої освіти дає підстави зробити такі висновки.

У процесі аналізу й систематизації теоретичних засад підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща з'ясовано, що каталізаторами організації професійної підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії стали загальноосвітні тенденції гуманізації системи цінностей, освітні реформи в Польщі, спрямовані на реалізацію права кожного громадянина на доступ до якісної освіти, та зростання кількості учнів з особливостями психофізіологічного розвитку.

Визначено, що інклюзивну освіту на міжнародному рівні розглядають як концепцію, філософію освіти, систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах закладу загальної середньої освіти разом із нормотиповими однолітками.

Виявлено, що одним із пріоритетів розвитку сучасної освіти в Республіці Польща є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, зокрема і для учнів з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Упровадження інклюзивної освіти в цій державі базується на численних змінах у законодавстві, трансформації практичної діяльності закладів загальної середньої освіти, участі батьків і місцевих громад та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей.

Доведено, що упродовж попередніх десятиліть у Республіці Польща модернізовано систему спеціальної освіти за такими основними напрямками: розроблено й упроваджено більш гнучку систему освіти, яка відповідає

індивідуальним потребам учнів; створено сприятливі умови для систематичного і послідовного підвищення якості навчання; проведено роботу щодо підготовки учнів до подальшого оволодіння певною професією; забезпечено широкий доступ до ранньої підтримки в розвитку та навчанні дітей; сформовано належні форми та умови оцінювання можливостей дітей під час перевірки рівня їхніх знань, умінь і навичок з урахуванням особливостей їхнього розвитку.

Визначено різницю між інтегративним та інклюзивним типами спеціальної освіти в Республіці Польща: *інтеграційна освіта* є спробою введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір, адаптацію учня до вимог школи, а *інклюзія передбачає* пристосування освітньої концепції та діяльності закладів освіти до потреб учнів з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що на сьогодні перевага надається інклюзивному типу освіти, адже він стимулює зміни на всіх рівнях освіти, реагуючи на потреби учнів усіх категорій.

Схарактеризовано організаційні аспекти підготовки вчителів початкових класів на різних рівнях університетської освіти в Республіці Польща. Професійна підготовка майбутніх учителів здійснюється на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр» (триває щонайменше шість семестрів) і магістр (триває три або чотири семестри). У системі підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії найбільш поширеними є стаціонарна та заочна форми навчання.

Визначено, що для вступу до педагогічного закладу вищої освіти абітурієнт має довести, що він/вона є професійнопридатними, склавши тест на виявлення професійних здібностей й надати високі результати випускних іспитів (*egzamin maturalny* (Matriculation Exam)).

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії є трьохмодульною та містить: спеціалізаційний компонент теоретичного та прикладного змісту;

педагогічно-психологічний компонент із спрямуванням особливості розвитку дітей певного віку; методологічно-дидактичний компонент.

Обґрунтовано, що в контексті інформатизації освітньої галузі, вступу Республіки Польща до Європейського Союзу в професійній підготовці вчителів початкової школи активно використовують дистанційну освіту чи окремі її елементи. Виявлено, що найбільш поширеною формою дистанційного навчання в Польщі стало b-learning (поєднання традиційного навчання з освітою за допомогою ІТ), яке підтвердило свою ефективність у межах підготовки вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах інклюзії, оскільки дає змогу поєднати засвоєння теоретичних знань і набуття досвіду практичної діяльності.

Констатовано, що дистанційна освіта широко застосовується також для підвищення кваліфікації учителів початкових класів у форматі відкритих онлайн курсів на базі віртуальних університетів, онлайн проєктів під егідою урядових структур.

Проаналізовано зміст, форми, методи і засоби підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща. Ґрунтовний аналіз навчальних програм інклюзивно орієнтованих курсів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в закладах вищої освіти Польщі (Університету Яна Кохановського в Кельце, Університету Кардинала Вишинського у Варшаві, Педагогічного університету ім. Комісії народної освіти у Кракові, Університету природничих та гуманітарних наук в Седльце, Академії ім Яна Длугоша в Ченстохові, Поморського університету у Слупську та Академії спеціальної освіти Марії Гжегожевської у Варшаві) дав підстави для висновку, що в межах здобуття освітнього ступеня «бакалавр» студенти опановують обов'язкову чи вибіркочу навчальну дисципліну під загальною назвою «Інклюзивна школа / Інклюзивна освіта/ Створення інклюзивної школи / Вибірковий курс з освіти для інклюзивної спільноти», у магістратурі –

обов'язковий навчальний предмет «Дослідницький проєкт з інклюзивної початкової освіти», що має практичне спрямування.

Схарактеризовано змістове наповнення інклюзивно орієнтованих навчальних дисциплін, з'ясовано, що переважно автори цих навчальних курсів пропонують таку послідовність опанування навчального матеріалу: від положень міжнародних і державних документів, що регулюють упровадження інклюзивної освіти, до організаційних, дидактичних і виховних засад інтегрованої та інклюзивної освіти в Республіці Польща, а отже, до діагностичного й методичного інструментарію, який доцільно використовувати в освітньому процесі, та особливостей роботи з різними категоріями учнів, що мають особливі освітні потреби. Різниця між інклюзивно орієнтованими навчальними предметами в різних закладах вищої освіти Республіки Польща полягає в розподілі тем між лекційними й семінарськими заняттями, а також акцентуванні на певних організаційних чи формальних аспектах інклюзивної освіти.

З'ясовано, що навчальні курси, пов'язані з інклюзивною освітою, сприяють опануванню студентами знань з соціальної і спеціальної педагогіки, педагогічної і соціальної психології, формуванню практичних умінь і навичок роботи в умовах інклюзії.

Виявлено, що з-поміж форм організації освітнього процесу в польських закладах вищої освіти переважно застосовуються лекції (Wykłady), практичні (Cwiczenia), лабораторні (Laboratorium) та семінарські заняття (Seminarium), під час яких викладачі використовують різноманітні методи, спрямовані на активізацію мисленнєвої діяльності, знань, умінь і навичок студентів, як-от: дискусія, показ мультимедійної презентації, створення портфоліо, мозковий штурм, підготовка проєктів, робота з книгою, мікрОВикладання тощо.

З'ясовано, що педагогічна практика посідає важливе місце в системі підготовки й формування особистості вчителя початкових класів у Республіці Польща: вона доповнює й збагачує теоретичну підготовку студентів, закріплює й поглиблює здобуті знання; створює умови для

формування основних педагогічних умінь, необхідних для роботи в класах з інклюзією; сприяє набуттю студентами особистого досвіду, потрібного для теоретичного осмислення своєї майбутньої професії й підготовки до творчої роботи. З'ясовано, що на педагогічну практику в університетах Республіки Польща припадає до 8% загального навчального навантаження, що складає принаймні 150 годин, обсяги й терміни проходження педагогічної практики в закладах вищої освіти різняться.

Порівняно кваліфікаційні стандарти професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Україні і в Республіці Польща. З'ясовано, що в Республіці Польща накопичено значний досвід у досліджуваній сфері, а в законодавчій і нормативно-правовій базі з питань розвитку освіти досить повно представлена проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії. Виявлено, що посаду вчителя може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів, і виконує роботу на посаді, для якої є достатні кваліфікації; дотримується основних моральних принципів; за станом здоров'я здатна виконувати професійні обов'язки. Конкретизовано, що вчитель початкової школи має володіти низкою компетентностей, що детерміновані багатогранністю його професійної діяльності, зокрема: праксеологічні, комунікативні, співпраці, креативні, моральні, інформаційно медіальні тощо.

З'ясовано, що в Україні каталізатором змін стало ухвалення в грудні 2020 року професійного стандарту вчителя початкових класів, а в березні 2021 року стандарту вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського рівня). Це призвело до внесення змін до освітньо-професійних програм підготовки вчителів початкових класів освітніх ступенів бакалавра й магістра у педагогічних закладах вищої освіти держави. Виявлено, що не всі вони узгоджені із зазначеними стандартами, не в усіх проаналізованих ОПП зафіксовані компетентності, пов'язані з професійною



діяльністю вчителя в класі з інклюзією, роботою за батьками та іншими залученими фахівцями.

Аналіз законодавчої і нормативно-правової бази в галузі підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща, вивчення досвіду закладів вищої освіти цієї держави у сфері професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії, а також аналіз сучасного стану розвитку освітньої системи дають підстави констатувати, що послідовне й системне використання найкращих польських ідей і практик у ході реформування української освітньої системи сприятиме подальшому розвитку національної освіти, її увідповіднення вимогам, що сформульовані в міжнародних документах. Уважаємо, що застосування польського досвіду в українській системі освіти має здійснюватися з урахуванням цілей реформування освітньої галузі в контексті євроінтеграційних тенденцій, а також на основі осмислення здобутків української педагогічної науки.

Визначено основні напрями адаптації польського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в українських реаліях, зокрема: удосконалення української законодавчої і нормативно-правової бази в освітній галузі; запозичення польського досвіду в контексті міжнародної академічної мобільності шляхом проходження стажувань, реалізації спільних проєктів тощо; доповнення змісту нормативних навчальних дисциплін інклюзивного спрямування й розроблення вибіркового навчального курсу, що передбачають вивчення польського досвіду; оновлення методичного інструментарію; посилення ролі педагогічної практики, доповнення її змістовим модулем, пов'язаним із роботою в класах із інклюзією; урахування сучасних наукових досліджень і практичного досвіду; ознайомлення з польським досвідом у межах наукових і науково-практичних конференцій та інших заходів, а також у контексті неформальної освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в компаративних студіях, присвячених зіставленню особливостей професійної підготовки

майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща та інших східно й центральноєвропейських державах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. Пособие для слушателей Ин-та повышения квалифик. Преподавателей пед. Дисциплин ун-тов и по спецкурсу для пед. Ин-тов. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ: Європейська дослідницька асоціація, 2011. 36 с.
3. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 1/3. С. 4-11.
4. Ашиток Н. Компетентнісний підхід до фахової підготовки працівників соціальної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2016. № 4. С. 12-16
5. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 176. С. 16–21.
6. Белан В. Ю. Використання дистанційного навчання в Республіці Польща: тенденції і перспективи. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: зб. Матеріалів XI Всеукр. Наук.-практ. Конф. (звітної), присвяченої 25-річчю НАПН України (м. Київ, 29 березня – 13 квітня 2017 р.)*. Київ: ІІТО НАПН України, 2017. С. 45-47.
7. Біницька К. М. Спільне та відмінне у діяльності сучасних вищих педагогічних навчальних закладів Республіки Польща та України. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12bkmptu.pdf>. (дата звернення: 11.11.2020).
8. Бовкуш К.П. Готовність педагога до інклюзивної освіти / К. П. Бовкуш // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. - № 4. – С. 3-9. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2015\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_4_3).

9. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: моногр. Х.: Іванченко, 2015. 140 с.
10. Будник О. Прогресивні ідеї професійної підготовки вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах. *Обрії*. 2014. №1 (38). С. 11-15.
11. Бутенко В. Г., Білан В. А. Формування естетичного ставлення до корекційно-педагогічної праці: моногр. Херсон: Грінь Д. С., 2014. 271 с.
12. Василюк А. Педагогічна практика в системі професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. (29 (2)). С. 41-49. URL: [https://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29\\_ch2\\_2014/7.pdf](https://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch2_2014/7.pdf) (дата звернення: 11.11.2020).
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови; уклад. І гол. Ред. В. П. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
14. Вільчковська А. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя музики у польських загальноосвітніх школах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 137. С. 312-316.
15. Вільчковський Е.С., Вільчковська А.Е., Пасічник В.Р. *Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ у контексті Болонського процесу*. URL: <http://vuzlib.com/content/view/263/84/>. (дата доступу: 16.11.2021).
16. Вознюк О. В. Професійний розвиток педагога у Польщі та провідних країнах світу. *Українська полоністика*. 2012. Вип. 9. С. 138-146.
17. Волинець К. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті: монографія (колективна (двоосібна)). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5150/1.pdf>. (дата звернення: 29.02.2020).

18. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. Посібник.; 2-ге вид., доп. Київ : Видавництво «Академвидав», 2007. 615 с.
19. Волкова К. Сутність та критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3(67). С. 155–165. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2017.03/155-165> (дата звернення: 25.04.2022).
20. Воскобойнікова Г. Л. Медико-валеологічна компетентність майбутнього учителя початкової школи : теоретичні та методичні основи формування : монографія. Київ : Нестроевий А. І., 2012. 416 с.
21. Вроцлавський університет. URL: <http://study-inwroclaw.pl/ua/university/> вроцлавський-університет. (дата звернення: 11.11.2020).
22. Галузевий стандарт вищої освіти [ГСВО ДСВО-06-98]. Освітньо-кваліфікаційна характеристика «Молодший спеціаліст» за спеціальністю 5.010102: Початкове навчання напряму підготовки 01.01 «Початкова освіта». Київ: Міністерство освіти і науки України.
23. Галюка О. С., Собчук А. А. Соціальна мобільність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Т. 1, № 4. С. 64–70. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9> (дата звернення: 26.04.2022).
24. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. URL: <http://new.gnpu.edu.ua/uk/ukrainski-materialy/osvitni-programy.html>. (дата звернення: 08.09.2021).
25. Грицай Н.Б. Викладання біологічних дисциплін в академії імені Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща). URL: <http://grytsai.rv.ua/wp-content/uploads/2018/01/052250927.pdf>. (дата звернення: 11.11.2020).
26. Грищук Ю. Адаптація польського законодавства про вищу освіту до вимог Європейського Союзу. *Освітологія. – Oświatologia*. 2016. № 5. С. 75–79.

27. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. Посіб. Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
28. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі: монографія; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий ОО, 2015. 500 с.
29. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 44 с.
30. Євдокимов В. І., Пономарьова Г. В., Покроєва Л. Л., Луценко В. В.. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навч. Посібн. Харків : ХОНМІБО, 2006. 203 с.
31. Європейський досвід реалізації інклюзивної освіти: робоча програма навчальної дисципліни; Ізмаїльський державний гуманітарний університет. Ізмаїл, 2019. 16 с.
32. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків; укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
33. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190-193.
34. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблемам образования. *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20 – 26.
35. Зязюн І. А., Філіпчук Г. Г., Отич О. М. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник; за наук. Ред., передм. І післямова О. М. Отич. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет, 2013. 340 с.

36. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник; колектив упорядників: Патрикеева О., Софій Н., Луценко І., Василяшко І.; за заг. Ред. В. Шинкаренко. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.
37. Інклюзія і дистанційне навчання: онлайн-курс. URL: [http://sp.inclusion.tilda.ws/?fbclid=IwAR2alH7GmEMv3vnXBwxyecVThmCuwNhuWYQzV-Dr52dRCZSy\\_zHEсMVio6I](http://sp.inclusion.tilda.ws/?fbclid=IwAR2alH7GmEMv3vnXBwxyecVThmCuwNhuWYQzV-Dr52dRCZSy_zHEсMVio6I). (дата звернення: 23.09.2021).
38. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: автореферат... канд. Пед. наук спец.: 13.00.04. Київ: Нац. Пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2006. 19 с.
39. Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: <https://kubg.edu.ua>. (дата звернення: 23.12.2021).
40. Коберник О. М. Теоретико-методологічні підходи до обґрунтування концепції технологічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*; гол. Ред. Г. Терещук; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. Тернопіль, 2011. №3. С. 14–21.
41. Коваль І. Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. №10. Ч.1. С. 180-188.
42. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 3-4.
43. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти; за загальною редакцією В. Д. Шинкарука; укладачі: Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло, Л. О. Котоловець. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. URL: [https://dut.edu.ua/uploads/1\\_891\\_74278486.pdf](https://dut.edu.ua/uploads/1_891_74278486.pdf) (дата звернення: 25.04.2022).
44. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. Посіб.; А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій та ін.; за заг. Ред. Л.І. Даниленко. К., 2007.128 с.

45. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczija.pdf>. (дата звернення: 10.09.2021).
46. Копко І. Є., Стець В. І. Компетентнісний підхід у формуванні готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт* : зб. Наук. Праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 5К (86) : Наукові матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи», присвяченої 20-ти річчю факультету фізичного виховання Дрогобицького держ. пед ун-ту імені Івана Франка (18 – 19 травня 2017 р.). С. 162-166.
47. Кремінь В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Освіта України*. 2002. 28 грудня. №102-103. С. 6-7.
48. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. Психол. Наук: 19.00.05; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 140 с.
49. Куликова Л.М. Организация непрерывной педагогической практики студентов зарубежных высших учебных заведений. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1997n9/p52-56.htm> (дата обращения: 11.11.2020).
50. Курси підвищення кваліфікації «Всеосвіта». URL: <https://vseosvita.ua/course>. (дата звернення: 10.09.2021).
51. Кучай О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі : монографія. Черкаси: видавець Третяков О.М., 2014. 362 с.
52. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 125–132.



53. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки*. 2012. Вип. 8. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>. (дата звернення: 25.04.2022).
54. Маслова Т. Державні та недержавні форми організації системи вдосконалення вчителів у Польщі. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2018. Вип. 8 (2). С. 182-188.
55. Мачинська Н. І., Яців М. С. Проблема професійного зростання педагога у психолого-педагогічних дослідженнях. *Молодий вчений*. 2019. №7. С.258-262.
56. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.04; Тернопільський нац. Пед. Ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2006. 20 с.
57. Микитенко Н.О. Сучасний стан професійної підготовки соціальних працівників в Україні. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2012. Вип. 8. С. 212-215.
58. Миронова С. Системний підхід до організації та змісту багаторівневої професійної підготовки корекційного педагога. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 107-114.
59. Муқан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теорії, концепції, підходи. *Порівняльно-педагогічні студії*. Вип. 4(18). С. 154-160.
60. Навчаємося з радістю: онлайн-курс. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:DownSyndrome+DS101+2020/about>. (дата звернення: 21.09.2021).
61. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. URL: <https://npu.edu.ua>. (дата звернення: 16.09.2021).
62. Національний університет «Чернігівський колегіум». Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв. URL: (дата звернення: 14.09.2021).
63. Недискримінаційний підхід у навчанні. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-Studena+Inc+1/about>. (дата звернення: 16.09.2021).

64. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія та практика*. 2001. Вип.1. С. 9 – 22.
65. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи: автореф. ... канд. Пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
66. Новий тлумачний словник української мови: у 3-х томах; укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2006, Т.1. 926 с.
67. Нос Л. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності в сучасних умовах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер» 2014. Вип. 25. С. 363 – 366.
68. Осадчий В.В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. URL: [http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc\\_gum/znpbdpu/Ped/2009\\_4/Osadchiy.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_4/Osadchiy.pdf). (дата звернення: 09.10.2020).
69. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Глухівський національний педагогічний університет. URL: <http://new.gnpu.edu.ua/images/dokumenty/%D0%9D%D0%9D%D0%86%D0%9F%D0%9F/%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D1%96%D0%BD%D1%84.pdf>. (дата звернення: 24.12.2021).
70. Освітньо-професійна програма другого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Глухівський національний педагогічний університет. URL: <http://new.gnpu.edu.ua/uk/>. (дата звернення: 25.11.2021).
71. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/07/program-013-2021.pdf>

72. Освітньо-професійна програма другого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/OPP-013-2020.pdf>
73. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Z3KYBMV65O2-RRrShpTt-8rQvHSb8t5i/view>. (дата доступу: 15.11.2021).
74. Освітньо-професійна програма другого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Z3KYBMV65O2-RRrShpTt-8rQvHSb8t5i/view>. (дата звернення: 14.11.2021).
75. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. URL: [https://pf.npu.edu.ua/images/Programy/2021\\_ОП\\_Початкова\\_освіта\\_Бакалавр.pdf](https://pf.npu.edu.ua/images/Programy/2021_ОП_Початкова_освіта_Бакалавр.pdf). (дата звернення: 14.11.2021).
76. Освітньо-професійна програма другого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. URL: [https://pf.npu.edu.ua/images/Programy/1.10\\_Магістр\\_П\\_іклюзия.pdf](https://pf.npu.edu.ua/images/Programy/1.10_Магістр_П_іклюзия.pdf). (дата звернення: 14.11.2021).
77. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. URL: <https://uhsp.edu.ua>. (дата звернення: 14.11.2021).
78. Освітньо-професійна програма другого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі. URL: <https://drive.google.com/file/d/1YCTaJ-k3t0f4ouocyXosaXmmyYwjGQiH/view>.

(дата звернення: 14.11.2021).

79. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник; за заг. Ред. А. Колупаєвої. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с.

80. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2010. Вип. 76. С. 41–43.

81. Отчет о развитии образования в Польше. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MFBEsVQA91sJ:www.edudemo.home.pl/biblioteka/gz/otchet.pdf+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>

(дата обращения: 09.11.2020).

82. Павленко В.В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні. *Навчання та виховання дітей з особливими освітніми проблемами: теорія та практика*: Зб. Праць вчених, молодих науковців, педагогів-практиків; за ред. Доц. Борейка О.М. Житомир: ЖДУ, 2016. С. 25–30.

83. Пивоварчук М. Підготовка фахівців за спеціальностями напряму «Педагогіка» у Вроцлавському університеті. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*: у 3 т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, роблеми, динаміка змін: зб. Наук. Пр.; за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. С. 100–120.

84. Плужник О. В., Шапран О. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький (Київ. Обл.): Домбровська Я. М., 2018. Вип. 27. С. 150-161.

85. Плужник О. В. Проблеми підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Теоретична і дидактична філологія*. 2017. Вип. 24. С. 147-155.

86. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України №776 від 16 липня 2018 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 12.11.2021).
87. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність: постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-п#Text> (дата звернення: 12.11.2021).
88. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: наказ Міністерства освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text>. (дата звернення: 17.09.2021).
89. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України №2736 від 23.12.2020. URL: <https://nus.org.ua/news/zatverdily-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/> (дата доступу: 12.11.2021).
90. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>. (дата звернення: 15.09.2021).
91. Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році: Лист МОН України № 1/9-364 від 12.07.2016 р. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5749-> (дата звернення: 25.04.2022).
92. Прядко Л. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор

інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання*: тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська; за заг. Редакцією А. О. Лавренчука. Рівне: РОІППО, 2014. URL: <https://roippo.org.ua/upload/iblock/689/posibnyk-zakhodu.pdf> (дата звернення: 25.04.2022).

93. Робота вчителів початкових класів з дітьми із особливими освітніми потребами. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-SmartOsvita+Inc+1/about>. (дата звернення: 03.09.2021).

94. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО. 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>. (дата звернення: 25.04.2022).

95. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 313-318.

96. Серебрянников Л. Н. Комплексная технологическая подготовка школьников: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. 551 с.

97. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. Посіб. Рівне: Овід, 2012. 352 с.

98. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю). Москва: Педагогика, 1986. 152 с.

99. Собчук А. А. Організація підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії в республіці Польща. *Вісник науково-дослідної лабораторії «В.О. Сухомлинський і школа XXI століття»*: за матеріалами III Міжнар. Наук.-практ. Конф. «Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті» (м. Умань, 21-22 травня 2021 р.); МОН України, Уманський держ. Пед. Ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошк. та спец. Освіти; голов. Ред. Проф. В. М. Кушнір; відп. За вип.: Н. І. Скрипник, О. Л. Мікаелян. Умань: Візаві, 2021. Вип. 14. С.144-147.

100. Собчук А. А. Ефективні форми й методи підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів* : матеріали Першої науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 18-19 березня 2021 року). Івано-Франківськ : ФОЛАНТ, 2021. С. 172-174.
101. Собчук А. А. Особливості підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії в закладах вищої освіти Республіки Польща. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (9-10 листопада 2020, м. Херсон). Херсон: ХДУ, 2020. С. 469-475.
102. Собчук А. Досвід формування системи інклюзивної освіти в республіці Польща: законодавче забезпечення. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021. Вип. 6. С. 65-68.
103. Собчук А. Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в Республіці Польща до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Гельветика, 2020. Т. 5, № 34. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-32> (дата звернення: 26.04.2022).
104. Собчук А. Упровадження інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей та громад у практика початкової загальноосвітньої школи: польський досвід. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. Вип. 5. С. 77-80.
105. Собчук А. Перспективи використання польського досвіду підготовки вчителів. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2022. Вип. 7. С. 62-65.
106. Собчук-Ліва А. А. Аналіз концептуальних підходів підготовки вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2017. № 8. С. 160-167.

107. Собчук-Ліва А. А. Підготовка педагогів до роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзії. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності: матеріали теоретико-практичного семінару*, 20 січня 2017 р. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 174-177.
108. Собчук-Ліва А. А. Роль та значення вчителя початкових класів у створенні освітньої траєкторії для дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти; відпов. Секр. К. І. Демчик. Київ: Міленіум, 2018. С. 247-250.
109. Собчук-Ліва А. Модель підготовки вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти у Польщі. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. Вип. 4. С. 78-82.
110. Собчук-Ліва А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. Вип. 3. С. 59-62.
111. Собчук-Ліва А. Роль та значення вчителя початкових класів у створенні освітньої траєкторії для дітей із особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський: КПНУ ім. І. Огієнка, 2018. Вип. 25, ч. 2. С. 196-201.
112. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук. Спец.:13.00.04. К., 2008. 44 с.
113. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL:



<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>. (дата звернення: 14.12.2021).

114. Стахів М. О. Формування професійної компетентності вчителя початкових класів в умовах ступеневої вищої освіти. *Молодий вчений*. 2015. №4. С. 40–45.

115. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. Дис... д-ра пед. Наук: 13.00.04; Харківський держ. Педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х., 2004. 41 с.

116. Ткаченко Л. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності як педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «ПХДПУ імені Григорія Сковороди»*. 2012. №26. С. 316-320.

117. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Факультет педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва. URL: <https://fpomm.uhsp.edu.ua/mizhnarodna-diyalnist/> (дата звернення: 14.12.2021).

118. Участь батьків у організації інклюзивного навчання. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-SmartOsvita+Par+1/about>. (дата звернення: 15.09.2021).

119. Філіпчук Г. Г. Освітні стратегії: глобальні і національні тенденції. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 6 (75). С. 273-288.

120. Філософський енциклопедичний словник; гол. Ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

121. Холостенко Ю. В. Формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до організації дизайнерської діяльності учнів: автореферат... канд. Пед. Наук, спец.: 13.00.04; Кіровоградський держ. Пед. Ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2012. 24 с.

122. Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования. *Школьные технологии*. 2000. №3. С. 72-83.

123. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2016. 248 с.
124. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. ; Рівнен. Держ. гуманіт. Ун-т. Рівне, 2017. 44 с.
125. Шиянов Е., Бобрышов С. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании. Педагогика. 2006. №6. С. 10-19.
126. Школа для кожного: навчальний посібник; упорядник Л. Байда. Київ: Освіта, 2015. 60 с.
127. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22–28.
128. Academy of Special Education in the name of M. Grzegorzewska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej). URL: <http://www.aps.edu.pl>. (date of access: 25.04.2022).
129. Adamkiewicz A. Aspekt pedagogiczny, metodyczny i praktyczny w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Wybrane zagadnienia w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w teorii i praktyce. Legnica: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, 2011. S. 3-11.
130. Akademia Pomorska w Słupsku. URL: <https://www.apsl.edu.pl>. (termin składania wniosków: 25.04.2022).
131. Bełza M. Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji. W: I. Fajfer-Kruczek, S. Wrona (red.), *Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej*, 2011. P. 23-44.
132. Betlej Piotr. E-learning w organizacji zajęć i opinii studentów – roject przypadku. E-mentor. *Czasopismo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie*, nr. 1. Warszawa, 2009. S. 21—25.

133. Bieganowska A., Witek A. Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 2015. Vol. 2, no. 19. P. 257. URL: <https://doi.org/10.12775/pbe.2014.032> (date of access: 25.04.2022).
134. Blended learning-przyszłość polskiej edukacji. URL: <http://www.edulider.pl/edukacja/blended-learning-przyszlosc-polskiej-edukacji>. (termin składania wniosków: 25.04.2022).
135. Błeszyński J. Perspektywy funkcjonowania szkolnictwa specjalnego w Polsce. 2000. *Wychowanie Na Co Dzień*, nr 4-5.
136. Bogdanowicz M. Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym. Warszawa: WsiP, 1985. 176 str.
137. Bogucka J., Kościelska M. Wychowanie i nauczanie integracyjne, Warszawa, 1996. 35 s.
138. Borowska A. Kształcenie dla przyszłości. Warszawa: Zak, 2004. 212 s.
139. Borzyszkowska H. Oligofrenopedagogika. Warszawa: Państwowe Wydawn. Naukowe, 1985. 30 s.
140. Doroszevska J. Pedagogika specjalna: rozdział 4. Torun. 636 s.
141. Dzewulak D. Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich. *Analizy BAS*. 2012. Vol. 18. P. 1-11.
142. Elliot J. Professional education and the idea of a practical educational science. *Reconstructing teacher education: teacher development*. The Falmer Press. London, 1993. P.65-86.
143. eTwinning. URL: <http://etwinning.com.ua/pro-etwinning-plus/sho-take-etwinning-plus>. (date of access: 25.04.2022).
144. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012–2020). The Teachers' Professional Learning for Inclusion (TPL4I) EU-run-through project. URL: <https://www.european-agency.org/projects/te4i>. (date of access: 25.04.2022).

145. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012–2020). TE4I country reports (see Poland). URL: <https://www.european-agency.org/projects/te4i/country-reports>. (date of access: 25.04.2022).
146. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015–2018). Financing Policies for Inclusive Education Systems (FPIES) EU Project. URL: <https://www.european-agency.org/projects/financing-policies-inclusive-education-systems>. (date of access: 25.04.2022).
147. European Association of Distance Teaching Universities. Current members. URL: <https://eadtu.eu/members/current-members> (date of access: 25.04.2022).
148. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Vocational education and training in Poland: Short description, 2011. 74 p.
149. European Commission /EACEA/ Eurydice, 2013. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice. URL: <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/009.pdf> (date of access: 25.04.2022).
150. European Schoolnet Academy. URL: <http://www.eun.org/academy>. (date of access: 25.04.2022).
151. EURYDICE Poland: National Reforms in School Education. 2019. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-50\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-50_en). (date of access: 25.04.2022).
152. Financing Policies for Inclusive Education Systems (FPIES). URL: <https://www.european-agency.org/projects/financing-policies-inclusive-education-systems>. (date of access: 25.04.2022).
153. Flis R. Praca w klasie integracyjnej: materiały pomocnicze dla nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej. Kraków: Impuls, 2005. 287 s.
154. Gajdzica Z. Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym. Oficyna Wydawnicza “Humanitas”, 2008. 171 s.
155. Głodkowska J. Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi—różnice nie mogą dzielić, [w:] Podniesienie efektywności

kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Materiały szkoleniowe, cz.*, 2010, 1 str.

156. Głodkowska J. Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 1999. 215 s.

157. Główny Urząd Statystyczny. Oświata i wychowanie roku szkolnym 2017/18 (Education in 2017/18 school year). Urząd Statystyczny w Gdańsku (Statistical Office in Gdańsk). URL: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html>. (termin składania wniosków: 25.04.2022).

158. Goode W. J. Community Within a Community: The Professions. *American Sociological Review*. 1957. No. 22. P. 198-123.

159. Górniewicz E., Krause A. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności: dyskursy pedagogiki specjalnej. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002. 398 s.

160. Hulek A. Integracyjny system kształcenia i wychowania [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa, 1977. S. 492–506.

161. Implications for educational practice of the science of learning and development / L. Darling-Hammond et al. *Applied Developmental Science*. 2019. Vol. 24, no. 2. P. 97–140. URL: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791> (date of access: 25.04.2022).

162. Jedlewska B. Miejsce i ranga animacji społeczno-kulturalnej w edukacji pedagogów w Polskich Uniwersytetach. *Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи: зб. Наук. Праць*. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка «Триада плюс», 2008. С. 271–290.

163. Jurewicz M., Dudkiewicz H. Poradnik praktyk pedagogicznych dla opiekunów praktyk opracowany w ramach projektu: “Praktyki pedagogiczne gwarantem skutecznego kształcenia przyszłych nauczycieli”. Warszawa 2012. URL: <https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/poradnik-praktyk->

pedagogicznych-dla-opiekunow-praktyk/attachment/138. (termin składania wniosków: 25.04.2022).

164. Kapłun A. Wpływ procesów eurointegracyjnych na rozwój oświaty za wodowej w Bułgarii i Polsce. *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*: red. Tadeusza Lewowickiego i Franciszka Szloska. Warszawa-Radom, 2009. P. 250-254.

165. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 2008. 52 s.

166. Karta Nauczyciela. Dz. U. Z 2016 r. Poz. 1379 oraz z 2017 r.

167. Klaczak M., Majewicz P. Diagnostyka i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Kraków, 2006. 120 p. URL: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1899/PM451--Diagnoza-i-rewalidacja-indywidualna-dziecka-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (termin składania wniosków: 25.04.2022).

168. Kościelak R. Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo . Gdańsk: Wydawn. Uniwersytetu Gdańskiego, 1995. 220 p.

169. Kowalik S. Rehabilitacja upośledzonych umysłowo . Warszawa: Państwowe Wydawn. Nauk., 1981. 230 p.

170. Kowolik P. Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. *Nauczyciel i Szkoła*. Myślowice, 2011. No. 2(50). S. 97-104.

171. Kozminski University. URL: <https://www.kozminski.edu.pl/pl>. (date of access: 25.04.2022).

172. Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce: charakterystyka ogólna; Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (Cedefop), Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2011.

173. Kształcenie integracyjne i edukacja włączająca na II i III etapie kształcenia. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. URL: [https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?\\_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=11-KI-11-s](https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=11-KI-11-s). (termin składania wniosków: 03.03.2020).

174. Kształcenie włączające uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uniwersytet Warszawski. URL: [https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?\\_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot\(prz\\_kod:0502-EDUSPE\)](https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:0502-EDUSPE)). (дата звернення: 05.03.2020).
175. Kubiak M. «Wirtualna edukacja». Internet dla nauczycieli. Nauczanie na odległość. Warszawa, 2007. MIKOM.
176. Kupisiewicz Cz. Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów. Radom, 1999.
177. Kuzma J. Nauczyciele przyszłej szkoły. Kraków, 2000. 197 s.
178. Kwiatkowska H. Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela. Ruch Pedagogiczny. 1990. No. 1-2. S. 13 – 23.
179. Kwiatkowska H. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa, PWN, 1988. 358 s.
180. Maciarz A. Psychoemocjonalne roje społecznego integracji dzieci niepełnosprawnych. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia. Warszawa: CMPPP MEN, 1997. P.21-26.
181. Maciarz A. Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Warszawa: WsiP, 1992. 211 p.
182. Maciarz A. Z teorii i badań społecznego integracji dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1999. 137 p.
183. Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MSCDN). URL: <http://www.mscdn.edu.pl>. (termin składania wniosków: 11.10.2020).
184. Nauczanie włączające i integracyjne. Uniwersytet Łódzki. URL: [https://usosweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?\\_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0700-GU0008](https://usosweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0700-GU0008). (termin składania wniosków: 04.03.2020).
185. Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym. Biblioteczka Reformy nr 35, Wyd. Biuro Administracyjne MEN, Warszawa 2001.

186. Oparcik W., Sułkowski T. Wykorzystanie e-learningu w rozwój uedukacji ustawicznej. *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Radom–Warszawa, 2005. P. 277-280
187. Pachocinski Zob. R. Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń. Warszawa: IBE, 2009. 234 s.
188. Parafiniuk-Soińska J. Przemiany w polskich programach wczesnoszkolnej edukacji. *Pedagogium*. Szczecin: Wydawnictwo OR TWP, 2000. Wyd. I. 140 s.
189. Parsons T. *The Social System*. New York: The Free Press, 1951. 489 p.
190. Polski Uniwersytet Wirtualny. Kursy online. URL: <https://www.puw.pl/pl/kursy>. (termin składania wniosków: 17.10.2019).
191. Prawo o szkolnictwie wyższym: Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.: Tekst ujednolicony. *Internetowy System Aktów Prawnych*. URL: <https://www.uj.edu.pl/documents/2230245/36172c80-eb12-4cd7-9256-beb8a258d105>. (termin składania wniosków: 01.02.2020).
192. Preambuła ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. Zm.). URL: <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/rodzice-i-uczniowie/prawa-dziecka-ucznia/ustawa-z-dnia-7-wrzesn/2137,Preambula-ustawy-o-systemie-oswiaty.html> (termin składania wniosków: 25.04.2022).
193. Projektowanie edukacji włączającej i integracyjnej. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. URL: [https://ects.amu.edu.pl/pl/courses/view?prz\\_kod=11-PE-5TER-s](https://ects.amu.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=11-PE-5TER-s). (termin składania wniosków: 05.03.2020).
194. Regulamin organizacji i realizacji praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu “Nowa jakość praktyk pedagogicznych”. URL: <http://www.praktyki.awf.wroc.pl/Stronka/REGULAMIN>. (termin składania wniosków: 11.11.2020).
195. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007r. URL: <https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-30-kwietnia-2007-r.-w-sprawie-warunkow-i-sposobu-oceniaania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-i-sluchaczy-oraz->



- przeprowadzania-sprawdzianow-i-egzaminow-w-szkolach-publicznych-dz.u.-z-2007-r.-nr-83-poz.-562-11190.html (termin składania wniosków: 25.04.2022).
196. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. W sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dziennik Ustaw z 2015 r. Poz. 1264.
197. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. W sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dziennik Ustaw z dnia 6 lutego 2012 r.
198. Schamir B. Meaning, self and motivation in organization. *Organization Studies*. 1991. Vol. 12. No. 3. P. 405-424.
199. Skoczyła E. Dziecko z dysfunkcją wzroku w integracyjnym systemie kształcenia. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Wydawnictwo KUL, Lublin, 2012. P. 93.
200. Sobchuk A. A., Mykytenko N. O. Model of Primary School Teachers Training for Work in the System of Inclusive Education by Applying Extrapolation of Poland's Advances in Training for Work. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, no. 3. P. 352–366. URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.19> (date of access: 26.04.2022).
201. Sobchuk A. Professional training of primary school teachers to work in an inclusion conditions by distance education (the experience of republic of Poland) *The scientific heritage*. Budapest : Global Science Center LP, 2020. No. 45, vol 6. P. 43-47.
202. Sobchuk A. The features of the prospective primary school teachers training for professional activity in inclusive education. *Young Scientist*. 2019. Vol. 8, no. 72. P. 74-78. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-18> (date of access: 26.04.2022).

203. Somerville M., Green M. A pedagogy of “organized chaos”: ecological learning in primary schools. *Children, Youth and Environments* [E]. University of Colorado. United States, 2011. Vol 21. Issue 1. P. 14–34.
204. Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy wydarzenia; red. B. Grzeń. Warszawa: Wyd. Pedagogiczne ZNP, 2005. 195 s.
205. Szczegółowe zasady odbywania praktyk pedagogicznych w Uniwersytecie Wrocławskim. Załącznik Nr 8 do zarządzenia Nr 56/2010 z dnia 29.07.2010. URL: [http://www.math.uni.wroc.pl/studia/praktyki/Zarzadzenie\\_pedagogiczne.pdf](http://www.math.uni.wroc.pl/studia/praktyki/Zarzadzenie_pedagogiczne.pdf). (termin składania wniosków: 05.10.2020).
206. Szluz B. Perspektywy dla pracy socjalnej w szkole. *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. S. 224–234.
207. Szumski G. Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Warszawa, 2006. 291 str.
208. Szumski G. Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. 291 str.
209. Tawney R. H. *The Acquisitive Society*. New York: Harvest Books, 1946. 96 p.
210. TE4I country reports. URL: <https://www.european-agency.org/projects/te4i/country-reports>. (termin składania wniosków: 11.10.2020).
211. The 14<sup>th</sup> Biennial Conference in Wrocław, Poland (June 21–25, 2015). “New Dimensions Toward Education, Advocacy, and Collaboration for Individuals with Special Needs”. The International Association of Special Education’s. URL: [https://www.iase.org/14th\\_IASE\\_2015\\_program%20copy.pdf](https://www.iase.org/14th_IASE_2015_program%20copy.pdf). (date of access: 06.10.2020).
212. The 15<sup>th</sup> Biennial Conference in Perth, Western Australia (June 25–29, 2017). “Addressing the Exceptional Needs of the Whole Child and Young Adult: Embracing the Future”. International Association of Special Education. URL:

<https://www.iase.org/Annuntiatius%20Spring%20May%202016%20-4.pdf>. (date of access: 12.11.2020).

213. The Cardinal Wyszyński University in Warsaw. URL: <https://uksw.edu.pl/pl/> (termin składania wniosków: 11.10.2020).

214. The Maria Grzegorzewska University. Special Education MD Program. URL: <http://www.aps.edu.pl/university/major-fields-of-study-and-specialities/special-education/> (termin składania wniosków: 05.09.2020).

215. University of Zielona Góra. URL: <https://www.uz.zgora.pl/index.php?p>. (termin składania wniosków: 11.11.2020).

216. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. URL: <https://www.ujd.edu.pl>. (termin składania wniosków: 21.12.2020).

217. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. URL: <https://amu.edu.pl>. (termin składania wniosków: 19.08.2020).

218. Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. URL: <https://ujk.edu.pl>. (termin składania wniosków: 11.12.2020).

219. Uniwersytet Łódzki. URL: <https://www.uni.lodz.pl>. (termin składania wniosków: 07.09.2020).

220. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). URL: <https://www.up.krakow.pl>. (termin składania wniosków: 04.11.2020).

221. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. URL: <https://www.uph.edu.pl>. (termin składania wniosków: 18.11.2020).

222. Uniwersytet Warszawski. URL: <http://www.uw.edu.pl>. (termin składania wniosków: 11.10.2020).

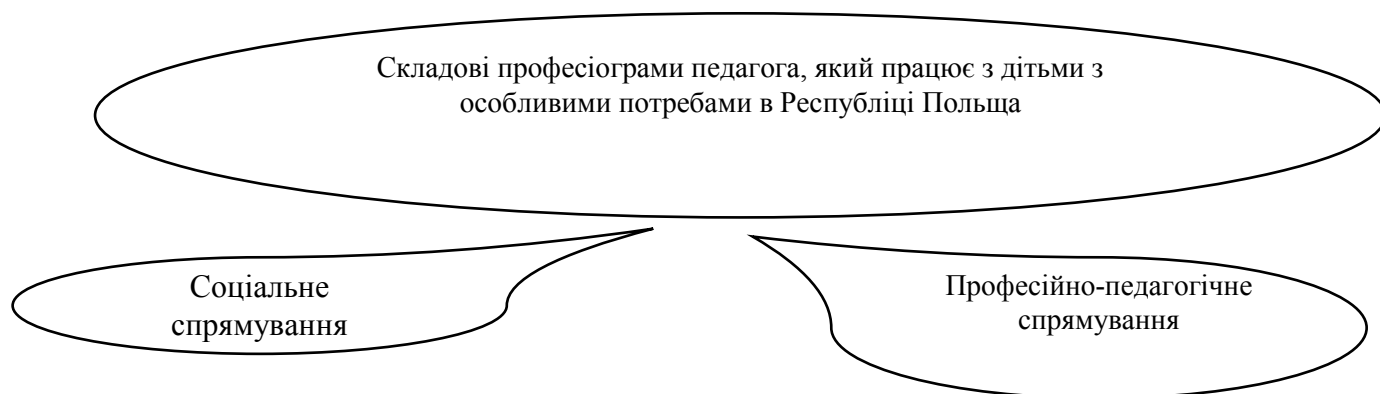
223. Ustawa o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. poz.882). URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120000882> (termin składania wniosków: 25.04.2022).

224. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dziennik Ustaw U. Nr 164, poz. 1365, z późn. Zm.2.

225. Welskop W. Komunikacja w relacji nauczyciel – uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych kryzysowych szkole. *Potejko P. Komunikacja w sytuacjach kryzysowych*. Gliwice-Katowice: Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon, 2013. S. 176-173.
226. Wyczesany J. Pedagogika upośledzonych umysłowo. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.Wyd. Impuls, 2004. 287 str.
227. Wyczesany J., Kukułka A. Idea integracji w nowych strukturach edukacyjnych – szanse i zagrożenia. *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków: AP, 2000. 36 s.
228. Zarządzenie nr 29 MEN z dnia 4 października 1993r w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego /dz.urz.men nr 9 poz. 36. URL: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2377> (termin składania wniosków: 25.04.2022).

## ДОДАТКИ

## Додаток А



- Емоційна стійкість.
- Відсутність стереотипів щодо дітей з особливими Потребами.
- Відповідальне ставлення до своїх обов'язків.
- Соціальна Активність.
- Емпатійність.
- Доброта.
- Загальна гуманна культура.
- Педагогічний такт (гуманізм, справедливість).

- Знання загальної і корекційної педагогіки та психології, які стосуються психологічного розвитку особистості.
- Знання індивідуально-психологічних особливостей дитини з різними проблемами у розвитку.
- Вміння працювати в команді, аналізувати, прогнозувати та планувати індивідуальну програму розвитку «особливої» дитини.
- Знання з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та проявів хвороб нервової системи.
- Бажання удосконалитися у напрямку психологічних, дефектологічних знань, диференційованого методу викладання, адаптації та модифікації навчального матеріалу.
- Індивідуальний підхід до навчально-виховної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

## Додаток Б

Таблиця 2.1.

Узагальнені показники реалізації інклюзивної складової програми для майбутніх вчителів початкових класів, освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»

№	Назва університету	Назва курсу	Ключові цілі	Тривалість	Обов'язковий чи факультативний	Семестр коли вивчається	Розподіл балів за теорію та практику	Міждисциплінарність	Прикладне спрямування
1.	The Jan Kochanowski University (JKU) in Kielce	Tworzenie szkoły integracyjnej (Створення інклюзивної школи)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	3 сем.	Факультативний	III-VI	Загальна оцінка: 50 Зовнішня (практика): 40 Внутрішня: 10	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	Так

Продовження табл. 2.1

2	The Cardinal Wyszyński University in Warsaw	Szkoła włączająca (Інклюзивна школа)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	2 сем.	Факультативний	IV-V	Загальна оцінка: 100 Зовнішня (практика): 20 Внутрішня: 80	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	Ні
3	Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach	Edukacja włączająca (Інклюзивна освіта)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	4 сем.	Обов'язковий	III-VI	Загальна оцінка: 100 Зовнішня (практика): 60 Внутрішня: 40	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	Так
4	Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Akademia Pomorska w Słupsku	Edukacja włączająca (Інклюзивна освіта)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	4 сем.	Обов'язковий	IV-VII	Загальна оцінка: 100 Теорія: 40 Практика: 40 Тести: та практичні завдання: 20	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	Так

Продовження табл. 2.1

5	Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	Przykładowy kurs edukacyjny dla społeczności włączającej (Вибірковий курс з освіти для інклюзивної спільноти)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	2 сем.	Факультативний	V-VI	Загальна оцінка: 100 Теорія: 80 Практика: 20	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	Так
---	--	---	--	--------	----------------	------	---	--	-----



## Додаток В

Таблиця 2.2.

Узагальнені показники реалізації інклюзивної складової програми для майбутніх вчителів початкових класів, освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»

№	Назва університету	Назва курсу (проекту)	Ключові цілі	Міждисциплінарність	Тривалість	Формат	Обов'язковий чи елективний	Рік, коли вивчається	Розподіл балів за теорію та практику	Практичне спрямування
1.	The Jan Kochanowski University (JKU) in Kielce	Opracowanie programów nauczania dla dzieci ze specjalnymi potrzebami dla konkretnej instytucji edukacyjnej (Розробка навчальних планів для дітей з особливими потребами для певного закладу освіти: дослідницький проект)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	2 сем.	Дистанційний чи змішаний	Обов'язковий	I	Загальна оцінка: 50 Зовнішня (практика): 30 Внутрішня: 20	Так

Продовження табл. 2.2

2	The Cardinal Wyszyński University in Warsaw	Włączający projekt badawczy dotyczący edukacji podstawowej (Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	2 сем.	Дистанційний чи змішаний	Обов'язковий	I	Загальна оцінка: 50 Зовнішня (практика): 20 Внутрішня: 80	Ні
3	Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach	Włączający projekt badawczy dotyczący edukacji podstawowej (Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	2 сем.	Змішаний	Обов'язковий	I	Загальна оцінка: 50 Зовнішня: 25 Внутрішня: 25	Так

Продовження табл. 2.2

4	Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Akademia Pomorska w Słupsku	Włączający projekt badawczy dotyczący edukacji podstawowej (Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	2 сем.	Змішаний	Обов'язковий	I	Загальна оцінка: 50 Теорія: 20 Практика: 30	Так
5	Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	Włączający projekt badawczy dotyczący edukacji podstawowej (Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти)	Сформувати компетенції терапії певних відхилень; Підготувати студента до використання технік психологічної діагностики для розробки корекційної програми.	Клінічна психологія, спеціальна педагогіка, педагогічна діагностика, методи терапевтичного впливу, побудова індивідуальних освітніх програм.	2 сем.	Дистанційний	Обов'язковий	I	Загальна оцінка: 50 Теорія: 30 Практика: 20	Так

## ДОДАТОК Г

## Аналіз навчальних планів підготовки учителів початкових класів ЗВО

## України

ЗВО	Освітній ступінь	Назва дисципліни	Обсяг дисципліни/ форма контролю	Статус (нормативна/ вибіркова)
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»	Бакалавр	Основи інклюзивної освіти	3 кредити, 30 год.ауд. (14 год.лекц, 16 год.практ.), 60 год.сам.роб, залік	нормативна
		Основи колекційної педагогіки	3,5 кредити, 36 год. Ауд (18 год.лекц, 18 год.практ.), 69 год.сам.роб.студентів, залік	вибіркова
	Магістр	Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами	3 кредити, 30 год.ауд. (14 год.лекц, 16 год.практ.), 60 год.сам.роб, залік	вибіркова
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка	Бакалавр	Основи інклюзивної освіти	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (14 год.лекцій, 16 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік.	Нормативна
		Інноваційна діяльність в умовах інклюзивного навчання учнів початкової Школи	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (14 год.лекцій, 16 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік.	Нормативна
		Корекція відхилень у поведінці дітей	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (14 год.лекцій, 16 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік.	Вибіркова
		Сучасні технології у системі спеціальної та інклюзивної освіти	4 кредити, 40 год.ауд.роботи (20 год.лекцій, 20 годин практи.), 80 год.сам.роб., залік у 8 семестрі	вибіркова

	Магістр	Нейропсихологія дитячого віку	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (14 год.лекцій, 16 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік	вибіркова
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова	Бакалавр	Корекційна педагогіка з основами інклюзивного навчання	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (16 год.лекцій, 14 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік	нормативна
		Індивідуальні стратегії навчання молодших школярів	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (14 год.лекцій, 16 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік	вибіркова
	Магістр	Основи інклюзивної освіти	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (14 год.лекцій, 16 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік	нормативна
		Основи педагогічної діагностики у початковій школі	3 кредити, 30 год.ауд.роботи (16 год.лекцій, 14 год.практ), 60 год.сам.роботи. залік	вибіркова
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	Бакалавр	Основи інклюзивної педагогіки	4 кредити, 40 год.ауд (20 год.лекц, 20 год.практ.), 90 год.сам.роб.студентів, залік	нормативна
Київський університет Бориса Грінченка	Бакалавр	Інклюзивна освіта	2 кредити, 8 год. Лекцій, 8 год.практичних, 44 год.на самостійну роботу, залік у другому семестрі	нормативна
Львівський національний університет імені Івана Франка	Бакалавр	Основи інклюзивної педагогіки	3 кредити	нормативна

Складові професіограми педагога, який працює з дітьми з особливими потребами в Україні  
(за Л.Савчук)

Особистісні риси

- 1) соціальні потреби (у спілкуванні; оволодінні знаннями, уміннями та навичками, їхньому поповненні);
- 2) риси характеру, що виражають соціальну та професійну спрямованість, соціальну активність, захопленість професією;
- 3) риси характеру, що виражають ставлення до людей (доброта, любов до дітей, гуманізм, емпатія, чесність, справедливість, вимогливість, тактовність);
- 4) індивідуальні риси характеру: уважність, спостережливість, кмітливість, критичність мислення, прогностичність думки, творча уява;
- 5) вольові риси характеру: самоволодіння, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, ініціативність;
- 6) емоційні риси характеру: врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, емоційна виразність;
- 7) професійні якості: педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність.

Професійні знання

Знання із загальної педагогіки та психології, які стосуються природи та закономірностей ключових психічних процесів, закономірностей психічного розвитку особистості, індивідуально-психологічних особливостей дитини з певними проблемами в розвитку, вміння аналізувати педагогічні факти, явища, процеси.  
Знання з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та виявів хвороб нервової системи, засобів і методів корекції пізнавальних процесів.

Професійні вміння

- 1) Діагностичні (спостережливість за дитиною, вміння виявити рівень розвитку та використовувати методи психолого-педагогічної діагностики).
- 2) Орієнтаційно-прогностичні (вміння проектувати напрями навчальної, корекційної та виховної діяльності, передбачати результат);
- 3) Конструктивно-проектувальні (вміння проектувати власну педагогічну діяльність, моделювати педагогічні ситуації, добирати ефективні засоби впливу на дітей);
- 4) Організаційні (вміння керувати поведінкою дітей, організовувати освітній процес у інклюзивному класі, здійснювати індивідуальний підхід, вести роботу з батьками, працювати в команді.);
- 5) Дослідно-творчі (вміння збирати та опрацьовувати педагогічну інформацію, здійснювати експериментальну діяльність щодо пошуку та розроблення нових методик, засобів впливу на дітей).

**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*****Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації****Статті у наукових фахових виданнях України категорії Б*

1. Собчук-Ліва А. А. Аналіз концептуальних підходів підготовки вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2017. № 8. С. 160-167.

2. Собчук-Ліва А. Роль та значення вчителя початкових класів у створенні освітньої траєкторії для дітей із особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський: КПНУ ім. І. Огієнка, 2018. Вип. 25, ч. 2. С. 196-201.

3. Собчук А. Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в Республіці Польща до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Гельветика, 2020. Т. 5, № 34. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-32>

4. Галюка О. С., Собчук А. А. Соціальна мобільність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Т. 1, № 4. С. 64–70. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9> (Особистий внесок здобувача: матеріал про роботу вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти)

*2. Статті у закордонних наукових виданнях,**які входять до наукометричної бази Scopus*

1. Sobchuk A. A., Mykytenko N. O. Model of Primary School Teachers Training for Work in the System of Inclusive Education by Applying Extrapolation of Poland's Advances in Training for Work. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, no. 3. P. 352–366. URL:

<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.19> (Особистий внесок здобувача: матеріал про роботу вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти)

### ***Відомості про апробацію матеріалів дисертації***

#### *Статті в інших виданнях*

1. Sobchuk A. The features of the prospective primary school teachers training for professional activity in inclusive education. *Young Scientist*. 2019. Vol. 8, no. 72. P. 74-78. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-18>
2. Sobchuk A. Professional training of primary school teachers to work in an inclusion conditions by distance education (the experience of republic of Poland) *The scientific heritage*. Budapest : Global Science Center LP, 2020. No. 45, vol 6. P. 43-47.

#### *Тези наукових доповідей*

1. Собчук-Ліва А. А. Роль та значення вчителя початкових класів у створенні освітньої траєкторії для дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти; відпов. секр. К. І. Демчик. Київ: Міленіум, 2018. С. 247-250. (очна участь, усна доповідь)
2. Собчук А. А. Особливості підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії в закладах вищої освіти Республіки Польща. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (9-10 листопада 2020, м. Херсон). Херсон: ХДУ, 2020. С. 469-475. (дистанційна участь, усна доповідь)
3. Собчук А. А. Організація підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії в республіці Польща. *Вісник науково-дослідної лабораторії «В.О. Сухомлинський і школа XXI століття»*: за матеріалами III Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні інноваційні технології у дошкільній



освіті» (м.Умань, 21-22 травня 2021 р.); МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошк. та спец. освіти; голов. ред. проф. В. М. Кушнір; відп. за вип.: Н. І. Скрипник, О. Л. Мікаелян. Умань: Візаві, 2021. Вип. 14. С.144-147. (дистанційна участь, усна доповідь)

4. Собчук-Ліва А. А. Підготовка педагогів до роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзії. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності: матеріали теоретико-практичного семінару*, 20 січня 2017 р. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 174-177. (очна участь, усна доповідь)

5. Собчук-Ліва А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. Вип. 3. С. 59-62. (очна участь, усна доповідь)

6. Собчук-Ліва А. Модель підготовки вчителя молодших класів до роботи в системі інклюзивної освіти у Польщі. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. Вип. 4. С. 78-82. (очна участь, усна доповідь)

7. Собчук А. Упровадження інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей та громад у практика початкової загальноосвітньої школи: польський досвід. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. Вип. 5. С. 77-80. (очна участь, усна доповідь)

8. Собчук А. Досвід формування системи інклюзивної освіти в республіці Польща: законодавче забезпечення. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021. Вип. 6. С. 65-68. (дистанційна участь, усна доповідь)

9. Собчук А. А. Ефективні форми й методи підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії в Республіці Польща. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів* : матеріали Першої науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів,

18-19 березня 2021 року). Івано-Франківськ : ФОЛІАНТ, 2021. С. 172-174.  
(дистанційна участь, усна доповідь)

10. Собчук А. Перспективи використання польського досвіду підготовки вчителів. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2022. Вип. 7. С. 62-65.  
(дистанційна участь, усна доповідь)