

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ТУТОВА ТЕТЯНА БРОНІСЛАВІВНА

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051]:373.3.091.212-025.25(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Т. Б. Тутова

Науковий керівник:

Матвієнко Олена Валеріївна

доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Тугова Т. Б. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2020.

Дисертація присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Сучасним суспільством висувається низка вимог до формування готовності майбутніх учителів початкової школи, а саме до їх професійної діяльності в умовах нової української школи (НУШ). Саме тому постає актуальним збагачення контенту знань, умінь та навичок, якими необхідно володіти вчителю для успішної педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Особливо важливим є набуття здатності співпрацювати з різноманітним учнівським аудиторією, що набуло актуальності з прийняттям інклюзивної освіти та реформи НУШ.

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми; вказано зв'язок роботи з науковими освітніми новинками, програмами, планами, темами; визначено мету та завдання, об'єкт і предмет, методи дослідження; викладено наукову новизну й практичне значення одержаних результатів; подано відомості про публікації, структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі – **«Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів»** – проаналізовано стан розробленості досліджуваної проблеми, конкретизовано такі основні поняття дослідження, як «гетерогенність», «гетерогенна група», «педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів»; обґрунтовано особливості сучасного покоління учнів, які мають особливі освітні потреби; охарактеризовано особливості підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам окреслити суть ключових понять дослідження. Уперше в освітній площині використовується поняття «гетерогенність» та «гетерогенна група».

Сучасне розуміння гетерогенності в освітньому середовищі припускає характеристику суб'єктів освітнього процесу на основі наступних критеріїв: етнічна приналежність та обумовлена нею мова, національні традиції, культура, ментальність та ін.; релігійні вірування (традиційні або нетрадиційні релігійні погляди та переконання); стан здоров'я, психофізичні особливості; соціальний статус учня та його родини; інтелектуальний та творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики; субкультурні установки; та нині виділені в гетерогенні групи учнів: діти мігрантів, біженців та переселенців; діти з сімей представників різних релігійних конфесій; діти з інвалідністю або діти з особливостями психофізичного розвитку; діти з сімей із різним статусом соціального неблагополуччя; діти, обдаровані в інтелектуальній та творчій сферах діяльності; діти з соціально-емоційною винятковістю, які мають труднощі в навчанні; підлітки та молодь, що належать до різної молодіжної субкультури.

Визначено, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів має бути спрямований на формування у майбутніх учителів:

1) *професійно-педагогічного мислення*, властивістю якого є полівимірність (критичність, рефлексивність, системність, прогностичність та творчість);

2) *готовності до педагогічного спілкування* з гетерогенними групами учнів;

3) *виокремлення феномену толерантності* як засадничої якості педагога в системі ціннісної професійної компетентності; розуміння та прийняття особистістю культурного, соціального, релігійного, фізичного, психічного різноманіття як соціальної норми.

У другому розділі – ***«Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів»*** – обґрунтовано зміст, форми, методи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до

педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; розроблено модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; визначено критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; здійснено відбір фахових дисциплін для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Теоретичний аналіз наукових праць дозволив уточнити сутність поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів» як цілісне стійке професійно-особистісне утворення, що має ряд позитивних якостей та забезпечує високу результативність співпраці педагога з гетерогенними групами учнів: професійно-моральні погляди, гнучкість мислення, толерантність, емпатійність, стресостійкість, цінності та переконання на користь особистості учня; професійну спрямованість психічних процесів, налаштованість на демократичний стиль спілкування та діалогічність, що зумовлює позитивну співпрацю; професійну компетентність, що охоплює знання в галузі педагогіки гетерогенності, уміння та навички взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами, досвід з організації педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та установку на прийняття та розуміння гетерогенності в освітньому процесі; здатність використовувати дизайн-мислення в професійній діяльності й уміння рефлексувати та долати труднощі у співпраці з гетерогенними групами учнів, прогнозувати та попереджати їх; професійно самовдосконалюватися.

У результаті наукового пошуку теоретично обґрунтовано *структурні компоненти готовності* майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів (*аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний*), визначено *критерії* (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, особистісно-комунікативний, рефлексивно-діяльнісний) та *показники*, схарактеризовано *рівні готовності* майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами

учнів (високий, середній, низький).

Теоретично обґрунтовано й розроблено модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Базовими структурними компонентами моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є три модулі: *теоретичний* (мета, завдання, наукові підходи, принципи), *організаційний* (педагогічні умови, зміст, форми, методи, прийоми, компоненти готовності, етапи), *результативний* (критерії, показники, рівні готовності, результат підготовки).

У третьому розділі – *«Організація та проведення експериментального дослідження»* – охарактеризована програма формувального експерименту з реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, проаналізовані результати експериментального дослідження, здійснено підтвердження їх статистичної достовірності.

Для визначення ефективності запропонованої моделі підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів проведено педагогічний експеримент, який проходив у три етапи: констатуючий, формувальний та контрольний етапи дослідження.

Під час формувального експерименту використовувалися різні форми і методи роботи для формування готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, які були спрямовані на розвиток дизайну мислення майбутнього педагога в освітній гетерогенній площині, здійснення педагогічного спілкування з гетерогенними групами учнів та «розумної» толерантності.

З метою виявлення динаміки готовності студентів до *педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів* було досліджено результати констатувального та формувального експериментів. Відповідно до порівняльного аналізу діагностичних зрізів було зафіксовано позитивні зміни цього феномену, а саме статистичні якісні та кількісні значущі зміни рівнів готовності досліджених

КОМПОНЕНТІВ.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, підготовка майбутніх учителів початкової школи, педагогічна взаємодія, готовність до педагогічної взаємодії, гетерогенна група учнів, педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів.

SUMMARY

T. Tutova Future Primary School Teachers Training for Pedagogical Interaction with Heterogeneous Groups of Students. Qualification scientific paper on the rights of manuscript.

Dissertation to obtain Candidate of Pedagogics scientific degree, specialty 13.00.04 “Professional Education Theory and Methodology”. National State University named after M.P. Drahomanov, Kyiv. 2021.

The dissertation focuses on the problem future primary school teachers training for pedagogical interaction with heterogeneous groups of students.

Today our society puts forward a number of requirements for forming readiness of the future primary school teachers to professional activities that meet conditions of New Ukrainian School (NUS). That’s why it is actual to enrich the content of knowledge, skills and habits which are needed to be possessed by a teacher for successful pedagogical interaction with heterogeneous groups of students. The most important thing is gaining the ability to cooperate with a diverse student audience that has become actual with adoption of inclusive education and NUS reform.

The introduction substantiates the relevance of the theme, indicates the relationships of the paper with educational innovations, curriculum, plans, topics; clarifies the aim and the task, the object and the subject, methods of investigations, states the scientific novelty and practical importance of achieved results, provides information about publications, structure and volume of dissertation.

The first section of the dissertation “**Theoretical Foundation of the Future Primary School Teachers Training for Pedagogical Interaction with Heterogeneous Groups of Students**” gives analyses of the state of the problem under research development, specifies such main notions of investigation like,

“heterogeneity”, “heterogeneous group”, “pedagogical interaction with heterogeneous groups of students”, outlines peculiarities of the contemporary generation of students who have special educational needs, gives characteristics of peculiarities of the future primary school teachers pedagogical interaction with heterogeneous groups of students.

The theoretical analysis of the problem allows us to outline the sense of the investigation key notions. It is the first attempt to use the notions “heterogeneity” and “heterogeneous groups” in education.

The contemporary understanding of heterogeneity in educational environment assumes characteristics of educational process subjects on the basis of the following criteria: ethnicity and language, national traditions, culture, mentality, etc.; beliefs (traditional or non – traditional religious views and beliefs); health state, psychophysical peculiarities, social status of a student and his family; intellectual and creative potential; social and emotional characteristics; subcultural attitudes; and today selected into heterogeneous groups of students, among whom are: children of refugees and migrants; children from the families with different religious confessions, disable children or children with psychophysical development peculiarities; children from the families with different status of social not well – being; children gifted in intellectual and creative spheres of activities; children with social and emotional exclusivity who have difficulties in studies, teenagers and youth, who belong to different youth subcultures.

It is defined that the content of professional preparation of the future primary school teachers to pedagogical interaction with heterogeneous groups of students has to be directed to formation within the future teachers the following: professional pedagogical thinking, peculiarities of which is multidimensionality (criticality, reflexivity, systematics, prognostics, and creativity); readiness to pedagogical communication with heterogeneous groups of students; basic quality of a teacher within the system of value professional competency that highlights the phenomenon of tolerance, understanding and adoption by a personality of cultural, social, religious, physical and psychological diversity as a social norm.

The second section “Organizational and Methodological Background of the Future Primary School Teachers Preparation for Pedagogical Interaction with

Heterogeneous Groups of Students” substantiates content, forms, methods and pedagogical conditions of forming the future primary school teachers readiness to pedagogical interaction with heterogeneous groups of students; a training model of the future primary school teacher preparation to pedagogical interaction with heterogeneous groups has been developed; criteria, indicators, and levels of readiness of the future primary school teachers to pedagogical interaction with heterogeneous groups of students are defined; professional disciplines for training readiness of the future primary school teachers to pedagogical interaction with heterogeneous groups of students are selected.

Theoretical analyses of scientific papers allows to clarify the essence of the concept *of the future primary school teacher readiness pedagogical interaction with heterogeneous groups of students* as holistic stable professional – personal education that has a number of positive qualities and provides high efficiency cooperation of a teacher with heterogeneous groups of students : professional moral views, flexibility of thinking, tolerance, empathy, stress resistance, values and persuasion in favor of a student; professional orientation of psychological processes, attitude to democratic style of communication and dialogue, that causes positive cooperation; professional competency, that covers knowledge of heterogeneity pedagogics, skills and habits of interaction with students with special educational needs, experience in organizing pedagogical interaction with heterogeneous groups of students, and setting for acceptance and understanding of heterogeneity in educational process; ability to use design thinking in professional activity and ability to reflect and overcome difficulties in cooperation with heterogeneous groups of students, predict and warn them; self – improve professionally.

As a result of scientific research *structural components of the future primary school teachers readiness to pedagogical interaction with heterogeneous groups of students (axiological, cognitive, communicative, and prognostic)* are theoretically approved, *criteria* (motivational and value, informative – cognitive, personally communicative, reflexive – activity) are defined, *levels of readiness* of the future primary school teachers to pedagogical interaction with heterogeneous groups of

students (*high, average and low*) are characterized.

The model of training the future primary school teachers for pedagogical interaction with heterogeneous groups of students is theoretically approved.

The base structural components of the model of the future primary school teachers training for pedagogical interaction with heterogeneous groups are three modules: *theoretical* (the aim, tasks, scientific attitude, principles), *organizational* (pedagogical conditions, content, forms, methods, techniques, readiness components, stages), *resultative* (criteria, indicators, levels of readiness, result of preparedness).

The third section – “Experimental Investigation Organizing and Fulfillment” characterizes the program of the formative experiment of the future primary school teachers training for pedagogical interaction with heterogeneous groups of students model realization, results of experimental investigations are analyzed, the proof of their statistical reliability is completed.

To define the effectivity of the proposed model of the future primary school teachers training for pedagogical interaction with heterogeneous groups of students a pedagogical experiment was carried out which had three stages: the ascertaining, the formative and the control.

During the formative experiment different forms and methods of work were used to form the readiness of the future primary school teachers to pedagogical interaction with heterogeneous groups of students that were directed to develop design of thinking of the future teacher in educational heterogeneous plane, to accomplish pedagogical communication with heterogeneous groups of students and “wise“ tolerance.

In order to detect dynamics of students readiness *to pedagogical interaction with heterogeneous groups of students* the results of constative and formative experiments were investigated. According to comparative analyses of diagnostic slices positive changes of this phenomenon were marked, they are statistical qualitative and quantitative considerable changes of levels of readiness of investigated components.

Key words: professional preparation, future primary school teachers, pedagogical interaction, readiness for pedagogical interaction, heterogeneous group of students, pedagogical interaction with heterogeneous groups of students.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. **Тутова Т. Б.** Vision on Newcastle: позитивна практика викладання англійської мови іноземним студентам у Британії на основі власного досвіду. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.* Київ, 2013. Випуск 22. С. 165 -170.

2. **Тутова Т. Б.** Удосконалення навичок говоріння, як складової мовленнєвої компетенції та однієї з складових комунікативної компетенції студентів шляхом інтеграції інтерактивних технологій навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.* Київ, 2014. Випуск 25. С. 168 -174.

3. **Тутова Т. Б.** Вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів та іноземної мови шляхом формування професійно-комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.* Київ, 2015. Випуск 27. С. 203-207.

4. **Тутова Т. Б.** Сучасні реалії та перспективи підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* К. : Гнозис, 2016. Додаток 1 до Вип. 37. Т. 2(70). С. 489 – 497.

5. **Тутова Т. Б.** Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в контексті розбудови нової української школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького. Серія Педагогічні науки.* 2018. № 6. С. 132-138.

6. **Тутова Т. Б.** Толерантність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з

гетерогенними групами учнів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2018. Випуск 29. С. 120-126.

7. **Тутова Т. Б.** Готовність майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів як складова фахової підготовки. *«Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2019. Вип.10. Т. 3. С. 107-112

Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях

8. **Tutova T.** Problems and Perspectives of Future Primary School Teachers Preparation for Their Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *The International Academic Congress European Research Area: Status, Problems and Prospects*. Congress Proceedings Publication. Book of Abstracts, Riga, Latvia. 2016 PP.78-81.

9. **Tutova T.,** Matviienko O. Criteria, Indicators and Levels Future Primary School Teacher's Readiness to Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *Scientific journal Intellectual Archive*. Volume 8. Number 2. April\June 2019. PP.190-201.

10. **Tutova T.** Future Primary School Teacher's Model Preparation for Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *Scientific journal Intellectual Archive*. Volume 9. Number 2, April\June 2020. PP.78-85.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. **Тутова Т. Б.** Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Психологія і методика в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 9-10 грудня 2016 р. Харків, 2016. С. 75-77.

12. **Тутова Т. Б.** Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2 грудня 2016 р. Івано-Франківськ, 2016. С. 195-200.

13. **Тутова Т. Б.** Особливості педагогічної взаємодії вчителя початкової школи з гетерогенними групами учнів. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1-2 грудня 2017 р. Київ, 2017. С. 94-97.

14. **Тутова Т. Б.** Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності* : матеріали Теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р. Львів, 2017. С. 183-185.

15. **Тутова Т. Б.** Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у контексті розбудови нової української мови. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді та дорослих* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 27 лютого 2018 р. Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 132-136.

16. **Тутова Т. Б.** Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у контексті розбудови нової української мови. *Розвиток конкурентоспроможної особистості у межах сучасної освіти: реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 7-8 грудня 2017 р. Київ, 2017. С. 244-249.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. **Тутова Т. Б.** Психолого-педагогічні основи вивчення іноземної мови у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2005. Вип. 4. С. 130-135.

18. **Тутова Т. Б.** Лінгвістичні здібності до оволодіння іноземними мовами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2006. Вип. 5. С. 247-252.

19. **Тутова Т. Б.** Шляхи та умови організації освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Формування державної освітньої політики:*

філософські, теоретичні та прикладні аспекти. Тематичний випуск : збірник наукових статей. Київ, 2016. С. 204-211.

20. **Тутова Т. Б.**, Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О. Навчальний посібник «Педагогіка Багатоманіття». Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 236 с.

21. **Тутова Т. Б.**, Матвієнко О. В. Навчально-методичний комплекс дисципліни «Педагогіка Багатоманіття». Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2020. 170 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	15
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1_ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ	23
1.1 Теоретичні аспекти вивчення досліджуваної проблеми	23
1.2 Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів як психолого-педагогічна проблема.....	50
1.3 Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів	69
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	97
РОЗДІЛ 2_ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ	101
2.1. Сутнісна характеристика готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів	101
2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.....	116
2.3 Модель та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.....	129
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	161
РОЗДІЛ 3_ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	165
3.1 Етапи та методика педагогічного експерименту	165
3.2 Аналіз результатів експериментальної роботи	194
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	219
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	221
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	227
ДОДАТКИ.....	260

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВО – вища освіта

ВШ – вища школа

ГГУ – гетерогенна група учнів

ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад

ДзООП – діти з особливими освітніми потребами

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

КГ – контрольна група

МОН – Міністерство освіти і науки України

НУШ – Нова українська школа

ПВ з ГГУ – педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів

ПТ – педагогічна технологія

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах реформування національної системи освіти особлива увага приділяється професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Напрями модернізації вищої педагогічної освіти, її освітньо-правові засади, фундаментальні педагогічні стратегії та механізми творчого розвитку майбутніх учителів початкової школи, здатних до креативного розв'язання професійних ситуацій і завдань з високою продуктивністю, закладено у державних нормативно-правових документах, серед яких: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.); Концепція «Нова українська школа» (2016 р.); Державний стандарт початкової освіти (2018 р.); Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.).

Траєкторія набуття педагогічної професії передбачає відповідність актуальним запитам держави, суспільства й стейкхолдерів, що передбачає опанування вчителем початкової школи сучасними інструментами педагогічної праці, зокрема у взаємодії з різними групами дітей – обдарованими дітьми, дітьми з вадами психофізичного розвитку, дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, дітьми з емоційною винятковістю (гіперактивними, агресивними та ін.), дітьми з соціально неблагополучних сімей і сімей мігрантів, переселенців тощо, – а, значить, вимагає змістовного дослідження питання гетерогенності (різноманітності) в сучасній освітній площині та підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, різних за своїм складом та характеристикою.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що нині закладено міцний теоретичний фундамент для вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема таких її аспектів, як: концептуальні засади професійної підготовки (В. Андрущенко, О. Васюк, Н. Дем'яненко, М. Корець, В. Петрук, Н. Рідей, Л. Сущенко та ін.); особливості професійної підготовки вчителя початкової школи (розкриті в дослідженнях Н. Бахмат, В. Бондаря, О. Бескорсої,

Н. Бібік, В. Желанової, Л. Коваль, С. Мартиненко, М. Марусинець, Д. Пащенко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін.); розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії (на які сучасні українські вчені-педагоги С. Золотухіна, О. Кіліченко, О. Лінник, О. Матвієнко та ін.); оновлення змісту початкової освіти, використання інтерактивних технологій (досліджували І. Богданова, О. Комар, О. Пошетун, О. Ульянова та ін.); різні аспекти «педагогічної взаємодії» (вивчали А. Белкін, А. Кравченко, Г. Шролик); «педагогіку підтримки» (О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін); «педагогіку співробітницької взаємодії» (Л. Байбородова); організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А. Донцов, Х. Лийметс, В. Фляків); особливості підготовки педагогів та освітніх менеджерів до роботи з гетерогенними групами й організаціями (Звернено увагу в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних вчених: У. Альгерміссен, В. Бобрицька, М. Певзнер, Г. Нестеренко, П. Петряков, В. Стаднік, Р. Томас та ін.).

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень дав підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів не стала предметом окремого наукового дослідження як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Дослідження практичної підготовки в сучасних педагогічних закладах вищої освіти переконує в існуванні низки *суперечностей* між: рівнем вимог до професійної підготовки, які відображаються у державних нормативно-правових документах, серед яких: Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.); Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) та реальною професійною підготовкою майбутніх учителів початкової школи; існуючою системою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і недостатньою розробленістю педагогічних засобів та цілісного наукового підходу до реалізації процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами; готовністю майбутніх

учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та відсутністю розробленого відповідного змістовно-методичного забезпечення.

Отже, актуальність, недостатня теоретична й методична розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертації: **«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тему дисертації затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 12 від 31 березня 2016 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 квітня 2016 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії та практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

2. Розкрити сутнісні характеристики категоріального апарату дослідження та уточнити поняття «гетерогенність» в освітньому аспекті, «гетерогенна група учнів», «педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів».

3. Визначити сутність та структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та охарактеризувати критерії, показники, рівні її сформованості.

4. Виокремити й теоретично обґрунтувати зміст, форми, методи та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами.

5. Спроекувати та експериментально перевірити ефективність моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Об'єктом дослідження є підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії в закладах вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – зміст, форми, методи та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання завдань застосовувався комплекс наукових методів: *теоретичні* – аналіз та порівняння для вивчення стану досліджуваної проблеми у контексті сучасних психолого-педагогічних теорій, уточнення сутності базових понять та визначення структури готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, узагальнення та систематизація для визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами; синтез та конкретизація для обґрунтування змісту та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами; *емпіричні*: *діагностичні* – бесіди, тестування, вивчення результатів навчальної діяльності, інтерв'ювання, анкетування; *обсерваційні* – педагогічні спостереження, самоспостереження, самооцінка; *експериментальні* – констатувальний і формувальний етапи експерименту з метою визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; *математичної статистики* – для обробки кількісних та якісних даних педагогічного експерименту.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що – *уперше* спроектовано та експериментально перевірено ефективність моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; виокремлено й теоретично обґрунтовано зміст, форми, методи та педагогічні умови (модернізація практичної та науково-дослідної складових у процесі проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи; інтенсифікація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через уведення навчальної дисципліни за

вибором «Педагогіка Багатоманіття» та проблемного вивчення фахових дисциплін; інтеграція інноваційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів) підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами; визначено сутність та структуру готовності (позитивна налаштованість майбутнього педагога на інклюзивні цінності та толерантну співпрацю з гетерогенними групами учнів; «розумна» толерантність учителя, яка забезпечує формування професійної компетентності педагога в площині гетерогенності як цілісної системи; полівимірність мислення майбутніх учителів початкової школи, яке характеризується: критичністю, рефлексивністю, системністю, прогностичністю та творчістю; готовність до педагогічного спілкування з гетерогенними групами учнів) майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та охарактеризовано компоненти (аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний), критерії (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, особистісно-комунікативний, рефлексивно-діяльнісний), показники, рівні (високий, середній, низький) її сформованості; охарактеризовано принципи та закономірності педагогіки гетерогенності, а саме: обумовленість навчання соціально-економічними потребами суспільства та специфікою різноманіття (гетерогенності) освітнього середовища; спрямованість навчання та виховання на створення умов для повноцінного розвитку особистості в полікультурному, гетерогенному та інклюзивному освітньому середовищі; взаємозв'язок мотиваційної сфери особистості та її освітніх потреб, а також навчально-пізнавальної активності різноманітного складу учнів; розкриття здібностей та творчого потенціалу учнів з опорою на їх індивідуальні особливості; забезпечення радості в навчанні через створення ситуації успіху в процесі оволодіння знаннями та перспективи використання їх у суспільно-корисній діяльності; –*уточнено* сутність поняття «гетерогенність» в освітньому аспекті, «гетерогенна група учнів», «педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів»; – *удосконалено* зміст, форми та методи підготовки майбутніх

учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні й упровадженні в практику підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами діагностичного інструментарію та науково-методичного забезпечення, що включає навчальну дисципліну за вибором «Педагогіка Багатоманіття» (модулі: «Гетерогенний аспект освіти», «Педагогічна взаємодія в НУШ»), форми та інтерактивні методи; навчально-методичні рекомендації для викладачів щодо особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у закладах вищої педагогічної освіти в контексті НУШ; розроблено індивідуальне електронне портфоліо «Освітній менеджер НУШ».

Матеріали дисертації можуть бути використані під час підготовки підручників і навчальних посібників, розроблення навчальних курсів із розвитку дизайну мислення та креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи; у практичній роботі викладачів закладів вищої освіти, у яких здійснюється підготовка магістрів спеціальності 013 «Початкова освіта», у психолого-педагогічних дослідженнях відповідної сфери.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка про впровадження № 21 від 1.07.2019 р.), Житомирського державного університету імені І. Франка (довідка про впровадження № 1/ 286 від 3.04.2019 р.), Хмельницької Гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 370 від 15.07.2019 р.), Луганського національного університету імені Т. Шевченка (довідка про впровадження № 1/ 630 від 1.07.2019 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі наведені в дисертації результати отримані автором самостійно. У спільних працях авторові належить: [332] – розглянуто критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; [197] – розроблений навчальний посібник «Педагогіка Багатоманіття», у контексті розбудови Нової

української школи; [198] – розроблена програма дисципліни за вибором «Педагогіка Багатоманіття», система виховних заходів та комплекс вправ для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження висвітлено загалом у 21 науковій публікації, серед яких: 6 статей – у наукових фахових виданнях України, 3 статті – у закордонному науковому виданні, 6 тез і матеріалів доповідей апробаційного характеру, 5 наукових праць, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Апробація результатів дисертації. Основні положення, висновки, рекомендації та результати дослідження були повідомлені та обговорені на наукових, науково-практичних та науково-методичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Формування державної освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти» (Київ, 2016), «Психологія і методика в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття» (Київ, 2016), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2017), «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді та дорослих» (Переяслав-Хмельницький, 2018); *всеукраїнських*: «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (Львів, 2017), «Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи» (Івано-Франківськ, 2017), «Розвиток конкурентоспроможної особистості у межах сучасної освіти: реалії та перспективи» (Київ, 2018).

Структура та обсяг дисертації зумовлені логікою дослідження, яке складається із анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (340 найменувань) та 6 додатків на 56 сторінках друкованого тексту. Обсяг дисертації становить 315 сторінок, основний зміст дисертації викладено на 213 сторінках. Робота містить 7 рисунків та 14 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ

Сучасні умови розвитку українського суспільства та прийняття освітньої реформи «Нова українська школа», дає змогу зосередити увагу на підготовці майбутніх учителів початкової школи до подальшої різнохарактерної та різнопланової професійної діяльності, що в свою чергу є необхідною для розв'язання багатьох педагогічних ситуацій та задач в освітньому просторі. Особливо важливою сферою у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи в контексті Нової української школи є підготовка їх до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме з певними категоріями учнів, що потребують додаткової підтримки в освітньому процесі.

1.1 Теоретичні аспекти вивчення досліджуваної проблеми

Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи актуалізується, оскільки соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві в усіх сферах, стосуються і системи освіти, а відтак на зміну традиційної освіти впроваджується гуманістична освіта. У зв'язку зі зміною парадигм освіти, інтеграція інклюзивної освіти в початкову ланку, змінюються і основи педагогічної діяльності в сучасному освітньому просторі в цілому.

Зміни у педагогічній діяльності, спрямованій на досягнення мети освіти, зумовлюють «новітній перегляд» змісту понять, явищ та можливостей педагога, якими оперували вчені в умовах традиційної освіти і оперують в умовах гуманістичної освіти з урахуванням сучасного інноваційного світу.

Аналіз наукових джерел (О. Акмаєва [4], О. Безпалько [21] та ін.) показав, що абсолютна більшість дослідників визнають важливість розробки понятійно-категоріального апарату, який є важливою складовою частиною теоретичного

аналізу й узагальнення емпіричних даних дослідження.

Розгляд теоретичних аспектів діяльності майбутнього вчителя початкової школи щодо педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, перш за все, здійснимо через аналіз таких ключових понять, як «педагогічна взаємодія» та «гетерогенна група».

Відправною точкою для аналізу поняття «педагогічна взаємодія» є осмислення поняття «взаємодія», яке входить у понятійну сітку філософії, психології, соціальної психології та педагогіки. Дане поняття набуло статусу міждисциплінарної категорії високого рівня узагальненості, оскільки фіксує в кожній науковій дисципліні його значення та сфери застосування.

Необхідність розглянути поняття «взаємодії» з філософського погляду продиктована насамперед універсальністю та неповторністю самого поняття. У філософському словнику «взаємодія» тлумачиться як «філософська категорія, що відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи їх до зміни, водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану [305, с.77-78]. В історії філософії і науки категорія «взаємодії» набула істотного значення вже в античності, зокрема в концепціях Демокріта, Епікура, Платона та ін.» [305, с.78].

Ще в античній філософії Платон категорію взаємодії розглядав як умову та доказ дійсного існування речей: «Усе, що володіє за своєю природою здатністю впливати на що-небудь інше або зазнавати хоч найменшого впливу, нехай від чого-небудь досить незначного й тільки раз, усе це дійсно існує», – стверджував філософ» [305, с.316]. Проте в цьому трактуванні взаємодія тлумачиться «як взаємовплив, який не повною мірою відбиває ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу, через призму якого зазвичай розглядають категорію суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Згідно з ним, суб'єкт конструює буття та виявляється через ставлення до іншого суб'єкта в процесі діяльності, що відкриває та підсилює сутність іншого суб'єкта та призводить до розвитку його самого» (С. Рубінштейн [254]).

У процесі взаємодії (взаємообміні), прямої чи непрямої, особистість

«здобуває» ціннісні орієнтації, моральні погляди, духовність, досвід, які набуті іншими людьми, і разом з тим додає до них те, що накопичувалося у своєму особистісному досвіді. Отже поєднуються дві тенденції: включення особистості у життя суспільства та її відокремлення (визнання її ідентичності), а також формування її неповторності, унікальності та своєрідності.

У тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо таке визначення: «взаємодія – це взаємний зв'язок явищ; взаємна дія» [280, с.57]. У широкому значенні взаємодія – це зв'язок між предметами у дії, погоджена дія між ким-небудь [24, с.85]; одна з форм взаємозв'язку між явищами, сутність яких полягає у зворотному впливі одного предмета (явища) на інші; відбувається в просторі й часі та є специфічним для кожної з форм руху матерії [300, с.213].

Взаємодія виявляється у вигляді контактів двох або більше осіб, результатом яких є взаємні зміни поведінки суб'єктів, діяльності, стосунків, настанов; як взаємозумовлені індивідуальні дії, що пов'язані циклічною причинною залежністю. Відповідно до власних потреб та інтересів, людина обирає серед чисельної кількості інших людей тих, з якими вона потім вступає у взаємодію. Велику роль у здійсненні взаємодії відіграє система взаємних очікувань, яка обумовлюється індивідами і соціальними групами один до одного. Передумовою здійснення взаємодії є виникнення в свідомості суб'єктів досить стійкого спонукання до активності. Взаємодія може продовжуватись і стати стійкою, багаторазовою і, навіть, постійною. У ході стійкої взаємодії між суб'єктами виникають нові очікування, які надають взаємодії упорядкований та передбачуваний характер [89, с.52].

Науковець А. Мудрик розглядає категорію «взаємодія» в аспекті її соціальної значущості, зокрема як «організацію сумісних дій індивідів, груп, організацій, що дає їм змогу реалізувати певну спільну роботу. Підґрунтя взаємодії в соціальній педагогіці становить особистісний підхід, який є базовою ціннісною орієнтацією педагога, визначає як провідну його орієнтацію на розвиток особистості вихованця, а також стратегію його взаємодії з особистістю і колективом у виховному процесі на основі суб'єкт-суб'єктних відносин» [205].

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «взаємодія» визначається теоретиками та практиками як процес взаємодії, взаємозбагачення, який породжує їх взаємозумовленість. При цьому в межах здійснення діяльності людина об'єктивно набирає певну систему міжособистісних відносин в контексті взаємодії з іншими групами та колективами. У даній системі вагоме місце посідає взаємодія як універсальна та комбінована форма зміни стану об'єктів. З цих позицій змістом взаємодій та її наслідком є зв'язки, взаємозв'язок, взаємообмін (думками, поглядами, діями, предметами, інформацією) та обмін.

«Педагогічна взаємодія» трактується також як «особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу. Це поняття передбачає взаємозбагачення інтелектуальної, емоційної, комунікативної, діяльнісної сфери учасників освітнього процесу; їх координацію і гармонізацію; особистісний контакт вихователя і вихованця(-ів), випадковий чи навмисний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний, такий, що як наслідок має взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співпраці ... у вигляді суперництва...» [208, с. 30].

У педагогіці взаємодія характеризується як спеціально організований процес, представлений професійно-педагогічним спілкуванням педагога зі своїми учнями та їх батьками, колегами, з представниками органів управління освітою та громадськістю, здійснюваний у сфері його професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури показує, що взаємодія є однією з важливих категорій, що характеризують відображення процесів впливу об'єктів один на одного, універсальною формою руху та розвитку, що визначає існування та структурну організацію будь-якої матеріальної системи. У соціальній психології взаємодія використовується для характеристики дійсних контактів людей в їх спільній діяльності та для опису їх взаємних впливів.

Таким чином, вважаємо за доцільне розглядати педагогічну взаємодію з позиції особистісної характеристики, що забезпечує внутрішню єдність і безперервний обмін через зсування відносин до компонентів процесу навчання. При цьому слід зазначити, що педагогічна взаємодія, соціально і особистісно

значущі взаємини вчителя та учнів засновані на взаємній довірі, підтримці здібностей один одного, визнанні індивідуальності кожного, свободі вибору, взаємній повазі, взаємодопомозі та співпереживанні.

Логіка нашого дослідження вимагає послідовного визначення сутності поняття «гетерогенна група», в філософо-психолого-педагогічному та соціальному аспектах, і «педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів», оскільки вони є ключовими в дослідженні.

Взагалі, родовим для поняття «гетерогенна група» є поняття «гетерогенність», а в контексті нашого дослідження необхідно з'ясувати його зв'язок із гетерогенною групою.

Етимологія слова «гетерогенність» досить складна й неоднозначна. З'являється цей термін на зламі ХХ століття в науковій літературі вперше. Проте слово «гетерогенність» активно розглядалось в філософських школах і в давні часи.

Поняття «гетерогенність» (від грец. *ἕτερος* – інший + *γένω* – рід) – різнорідність, інородність; наявність неоднакових частин в структурі, в складі будь-чого [60].

Гетерогенність (грец. *heterogenes* – різнорідний, що належить до іншого роду) – різнорідність елементів, які неможливо включити в деяке ціле, об'єднати в межах одного родового поняття. Гетерогенність представляє собою протилежність гомогенності – співвідношення різних елементів у межах заданої структури і можливості їх зведення до деякого універсального еквіваленту.

Для еквіваленту гетерогенності, як правило, вживаються синонімічні терміни «різноманітність», «багатоманітність» та «різнорідність».

Наука, що досліджує явище гетерогенності – гетерологія (від грец. *heteros* – інший, *logos* – вчення, мова), являє собою некласичну теорію філософії, яка досліджує становлення, різнорідність та множинність явищ та речей.

Варто зазначити, що гетерологія – це наука або вчення не лише про умови можливості знання, а й про Іншого, про відмінності і множинність, тобто це «іманентна і перманентна форма дійсності, що реалізується як наукове чи

дискурсивне досвідне дослідження» [134, с.90].

У соціальній антропології Ж. Батая гетерологія, як наука про абсолютно іншого, безпосередньо пов'язується із концепцією диференціації суспільства на гомогенне та гетерогенне [19].

У сучасній філософії гетерологію розглядають як науку або вчення про умови можливості знання, зокрема філософії; науку або вчення про інше; про різноманітність; про множинність.

Гетерогенність (від. грец. різнорідність) – основа, що складається з різних за своєю природою або походженням частин. Протилежною властивістю є гомогенність (однорідність). Відповідно, термін «гетерогенний» розуміється як той, що належить до іншого роду, складений із неоднорідних елементів, різнорідний.

Досліджуючи філософські трактати, слід зазначити, що протягом ХХ століття філософами було запропоновано два філософські принципи: принцип гетерогенності та принцип гомогенності пізнання, заснованого на традиційній метафізиці єдиного початку та християнської теології.

На думку І. Канта, принцип гетерогенності вимагає, щоб видові поняття, об'єднані загальним родовим поняттям, відрізнялися між собою. Відповідно до сучасних уявлень принцип гомогенності заперечує об'єднання різнорідних принципів у межах однієї теорії. Порушення цього принципу призводить до еkleктики [127].

Проте, не дивлячись на закон еkleктики (еклектика – безсистемне, позбавлене єдиної основи поєднання різнорідних положень, ідей, концепцій), у більш вузькому та точному значенні принцип гетерогенності визначає тенденцію в філософії, націлену на те, щоб узяти «найкраще» з різних філософських вчень [6].

Досліджуючи поняття «гетерогенності» в межах теми нашого дослідження, ми об'єднуємо різнорідні принципи некласичної теорії філософії задля того, щоб чітко визначити поняття гетерогенності в освітній площині, а також висвітливо різні погляди філософів та науковців на проблему людини та її буття.

Проблема сутності людини, її індивідуальності в усі часи постає в центрі філософського вчення про людину. Це пояснюється тим, що розкриття самої сутності входить у визначення будь-якого предмету, без чого неможливо продовжувати розмову про його існування, функції та значення. Отже, саме явище гетерогенності (різноманітності) є однією з найактуальніших проблем філософії, проте особливо актуальною вона стає в переломні історичні періоди, коли загострюється питання не тільки про зміст та ціль існування окремого індивіда, але й усього суспільства зокрема.

Філософія екзистенціалізму пояснює багатоманіття та різноманітність індивідуальностей у суспільстві, розкриває гетерогенність як динамічний процес, який розвивається або деградує, вивчає існування людини, досліджує різноманітні аспекти її буття, різноманітність індивідуальностей в суспільстві, співіснування їх в одному просторі, а отже, досліджує явище гетерогенності.

Для нашого дослідження важливим постає безперервний зв'язок і єднання існування та сутності. Отже, сутність формується в процесі існування, тобто в тому середовищі у якому постійно розвивається індивід, і тому саме існування займає вагомe місце. Оскільки сутність людини формується в процесі існування, а існування – це процес, який постійно змінюється, ми можемо стверджувати, що ця сама сутність – гетерогенна. Гетерогенність має динамічний характер, відповідно ми можемо констатувати, що гетерогенність по відношенню до людини – це процес та постійне становлення.

Для нашого дослідження важливо акцентувати увагу на тому, що ціле складається з різних частин, так само як цілісність колективу, групи, класу (суспільства) визначається збереженням в ньому кожної індивідуальності. Єдність визначається нами не лише як відношення неподільності колективів, груп, але й у цілісному погляді на людину (М. Бердяєв [26]), де останнє складається не з окремих кінцевих частин, а з нескінченного розмаїття одиниць, утворюючи неповторність кожної особистості, яка відрізняється від усього загальноприйнятого та часткового можливістю містити в собі «універсальний зміст» [52, с.3]. Саме в цьому аспекті знаходить своє відображення принцип

психології А. Адлера – «не розглядати здібності дитини мислити та міркувати ізольовано, а вивчати їх тільки в контексті її психіки як єдиного цілого» [2, с. 69].

У ХХ столітті в сучасній західній філософії висувається низка сміливих й нових ідей стосовно пізнання людини: ідея двох перехресних ліній людського знання – наукового та філософського, маючи свій кінцевий продукт «наукову істину» та «філософську правду»; ідея вивчення життя окремої людини та важливість її аналізу; ідея руху від вільної та розумної людини, здібної кардинально перетворити природу та суспільство й себе особисто, до людини, жорстко детермінованої економікою, політикою, релігією; ідея про те, що свідомість і розум окремої людини й суспільна свідомість – це незалежні структури [78].

Також слід зазначити, що екзистенціальна концепція (А. Камю [125], Ж. П. Сартра [262]) найбільш широко відображає аспект гетерогенності, оскільки в цій теорії особистість представлена як індивідуальне зосередження та вираження суспільних відносин і функцій людей, суб'єкт пізнання і перетворення світу, прав та обов'язків, етичних, етнічних, естетичних та соціальних норм.

Таким чином, у процесі розвитку та змін суспільно-економічного прогресу з античності до сьогодення головною проблемою філософії залишається людина та суспільство в аспекті гетерогенності.

Антропоцентрична філософія, філософія Відродження, вивчала людину, особистість, суспільство та зміни умов життя. У зв'язку з цим можна зробити висновок, що група, людська спільнота, яка виділяється з соціального цілого на основі визначеної ознаки – гетерогенна. Отже, гетерогенність у різних філософських інтерпретаціях визначається як тривалий процес, який відображає історичні зміни стосовно окремої людини, групи, суспільства. Тривалість процесу гетерогенності розглядається з історичної точки зору як змінний процес, який набуває змін під зовнішнім та внутрішнім впливом.

Аналіз філософської літератури та історичний досвід дозволяє нам констатувати: людина безпомічна тоді, коли вона позбавлена штучних соціальних форм, на які вона спирається у своїй діяльності. Без цих форм суспільство стає

майданчиком боротьби всіх проти всіх. Саме тому, людство прагне берегти штучні форми, вироблені людьми в процесі довготривалого історичного розвитку. Особливим є розуміння, що форми соціального життя потребують бережливого ставлення, як і природа.

Слід зазначити, що сьогодні гетерогенність – в загальному та глибокому розумінні – все більше концентрується в осередку людського буття, пронизуючи всі вирішальні події життя та свідомості людей.

Особливої уваги заслуговують висновки Т. Керімова, адже, на думку автора, гетерогенність можна розглядати в трьох основних складових [133, с.14-16]: відмінність стає основним структуроутворюючим фактором сучасного соціального життя, а саме ідея відмінностей (буття, змісту, істин) набуває вирішального екзистенціального значення в людській свідомості та бутті; відбувається зміна соціокультурної парадигми: чітко вибудована навколо владного центру ієрархії суспільства, традиційно зрозуміла істина як критерій та властивість комунікації, лінійна структура суспільства втрачає свою очевидність; відмінність призводить до культурного та історичного релятивізму, а саме до відносності людських знань, що виступає сьогодні як суспільна думка, політична мотивація і як парадигма соціально-гуманітарних наук.

Слід констатувати, що у будь-якому суспільстві, незалежно від його культурно-історичних особливостей, соціально-класової структури, державного устрою, суспільного устрою, присутнім є різноманіття. Це явище або процес слід розуміти не як індивідуальну виразність або яскраву строкатість суспільства чи суспільних відношень, а як множинність чи різноманітність усього, що нас оточує, – психологічних, фізичних, соціальних реальностей, культур, релігії та ін.

Проблема гетерогенності в сучасному світі вже протягом декількох десятиліть залишається однією з найскладніших у соціальній політиці та практиці. Саме проблеми національного, релігійного, політичного та соціального плюралізму та різноманіття є широко обговорюваними темами в політичних, громадських та академічних колах різних країн світу. Актуальність проблеми засвідчують матеріали Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1994 року, конгресу

Генеральної асамблеї ООН 2006 року, Всегерманської комісії ЮНЕСКО 2010 року та Конвенція ООН, прийнята ЄС у 2010 р.

Як зауважує група зарубіжних науковці, а саме М. Певзнер [229, 230], О. Грауман [73], П. Петряков [230, 231], гетерогенність людей – це не «добре» і «не погано». Це даність, існуюча в кожному суспільстві, і тільки у тому випадку, якщо відмінності вибудовуються в ієрархію, якщо їх починають ділити на хороші і погані, якщо вони стають політикою групи або сприймаються як перешкода, тоді вони стають проблемою. І навіть якщо комфортнішою є гомогенність, то у більшості сфер життєдіяльності особистості стикаємося з гетерогенністю і повинні констатувати, що гетерогенність і плюралізм сьогодні є в усьому світі актуальними політичними, економічними та соціокультурними імперативами [230, с. 373].

Для відповіді на питання, якими є ознаки багатоманіття, а отже гетерогенності (різноманітності або різноманіття) в колективах, групах, спільнотах, представимо декілька важливих характеристик різноманіття, які були виокремлені низкою науковців у праці «Менеджмент багатоманіття» [199, с. 11-12] М. Певзнер [230], П. Петряков [199,230], В. Стаднік [273], У. Альгерміссен [323]: первинні ознаки багатоманіття – «вроджені» відмінності або ті, які мають стійкий вплив на людину впродовж усього її життя. До первинних відмінностей відносяться вік, стать, національність, фізичні можливості, раса та сексуальна орієнтація. Ці характеристики є ключовими елементами для формування іміджу та світогляду індивіда; вторинні ознаки багатоманіття – «набуті» відмінності, такі, що набуваються та можуть змінюватися впродовж життя індивіда. Вони менш впливові, ніж первинні, але чинять серйозний вплив на самосвідомість і світогляд людини, а також на сприйняття її соціумом. Наприклад, стиль спілкування, мова, віросповідання, соціальний статус, стиль роботи, вихованість та інші [199, с. 8-9].

У своїй праці «Поза расою і гендером» відомий дослідник феномену багатоманіття Р. Томас, що є першопроходцем теорії менеджменту різноманіття, вивчає гетерогенні колективи співробітників без опори на класичні відмінні ознаки: раса та стать. Він зауважує, що «різноманітність включає безліч ознак. Не

можна обмежуватися тільки двома ознаками, ще є такі ознаки, як вік, індивідуальні та корпоративні цінності, освіта, функції та індивідуальні особливості особи. Слід звернути також увагу на життєвий стиль, сексуальні переваги, батьківщину, комунікацію, соціальний статус, керованість і некерованість» [334].

Науковець Р. Томас розділив відмінні ознаки на дві категорії: видимі ознаки, такі як вік або раса, та ознаки, які не так легко побачити: освіта, життєвий стиль, досвід, вихованість, сексуальна орієнтація, життєві та моральні цінності та ін. Згідно з концепцією науковця, різноманіття включає не лише відмінність, але й схожість. Автор вказує на два рівні, на яких може досліджуватися різноманіття. Це індивідуальні ознаки на мікрорівні і загальні риси людей на макрорівні [334; 335].

Отже, феномен гетерогенності або багатоманіття – це відмінності, які існують між людьми щодо статі, віку, соціального статусу, етнонаціональної приналежності, релігії, здоров'я або інвалідності, специфічних ознак особистості та іншого.

Також слід зауважити, що в психологічному аспекті питання гетерогенності теж набуло широкого дослідження. Результатом дослідження явища гетерогенності в психологічному аспекті є наукова праця американського психолога Г. Гаднера «Межі розуму: теорія множинного інтелекту», де автор доводить гетерогенність інтелекту людини, а саме різноманітність його здібностей. Автор акцентує увагу на тому, з чим педагоги професійно взаємодіють кожного дня: учні мислять та вчаться різними способами, мають свій стиль навчання та сприйняття інформації [58].

Відомий психолог Р. Бернс зауважував, що «людське існування - це буття індивіда як цілісного створіння в усіх різноманітних формах, видах та характеристиках його прояву. Саме цілісність виражається в першу чергу в тому, що людина - це єднання трьох початків: психічного, біологічного та соціального, тобто людина – це «біо-психо-соціальний феномен» [28].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання гетерогенності також

актуалізується в результаті глобалізаційних процесів: посилення міграції населення, соціальної поляризації суспільств за економічною ознакою, зламу традиційних систем цінностей і світоглядних орієнтирів, соціально-економічної маргіналізації, реформування системи освіти. Саме тут відсутність знань і нерозуміння відмінностей, різноманітності й багатоманітності індивідуальностей виступає проблемою та є тим «каменем» непорозуміння в суспільстві.

Таким чином, метою освіти в суспільстві, що змінюється, стає створення умов для самореалізації кожної особистості, гетерогенної за своєю природою та приналежної до тієї чи іншої різноманітної групи. Визначення самореалізації особистості має на увазі якісну характеристику взаємозв'язаних індивідуальних особистісних властивостей із способами діяльності, які зумовили б успіх у сучасному світі. Якісна характеристика висвітлює той початковий стан можливостей, здібностей та потреб особистості у самореалізації, яка визначає мету діяльності педагога по наповненню навчання соціально ціннісним змістом і новими способами взаємодії. Усвідомлення самої людини як унікальної і неповторної індивідуальності, готової взяти на себе відповідальність за те, що вона є рушійною силою розвитку суспільства, набуває особливого значення і робить її причетною до соціального розвитку, який вирізняється своєю різноманітністю, а отже, гетерогенністю.

Реалізація цієї мети пов'язана, по-перше, з діагностикою і обліком індивідуальних особливостей учнів, по-друге - із створенням умов для розвитку цих особливостей і, по-третє - з адаптацією усіх школярів, незалежно від їх можливостей, в соціумі на рівних умовах. Звісно, це реалізується шляхом активного впровадження інклюзивної освіти в сучасну освіту.

У ХХ столітті проблема обліку індивідуальних особливостей учнів науковці пов'язують з розробкою основ диференціації навчання, яка здійснювалася в декількох напрямках: 1) визначення критеріїв диференціації школярів; 2) знаходження шляхів навчання учнів, що мають різний рівень підготовки; 3) створення організаційно педагогічних передумов різноманітного навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури цього періоду показує, що

підставами для різнорівневого навчання дослідники вважають індивідуальні особливості учнів, але єдиної думки, які саме властивості учнів мають бути покладені в основу диференційованого навчання, немає.

Так, дослідниця Т. Калашникова вважає, що учнів можна диференціювати по мірі виразності сили нервової системи та швидкості протікання розумових процесів [124]. І. Чередов пропонує враховувати навчальну працездатність школярів [85].

Науковець І. Унт виділив ряд факторів, які слід враховувати при диференціації навчальної роботи та вивченні особливостей учнів: 1) навчальні (розумові здібності); 2) учбові (уміння); 3) навченість; 4) пізнавальні (інтереси) [302, с. 31].

Авторами були визначені різні тлумачення й розуміння індивідуальних особливостей учнів та аспектів навчання, тому постає потреба у визначенні поняття різнорідної групи через призму явища гетерогенності з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, а отже визначити поняття «гетерогенна група» в освітньому аспекті.

Суттєвого уточнення поняття «гетерогенна група», в межах нашого дослідження, набуває в соціології та інклюзивній освіті. Саме в соціології гетерогенна група розглядається як група соціальна. Досліджуючи соціальну диференціацію суспільств та визначення соціальних груп, розуміємо, що їх типологія має свою наукову традицію. У своїх філософських трактатах Арістотель вже вживає поняття група.

Класичний представник англійської філософії Т. Гоббс перший визначив групу як певну кількість людей, об'єднаних спільними інтересами або спільною справою [63]. Класики соціології Е. Дюркгейм [101] та ін. у своїх наукових доробках аналізували значення соціальної групи й здійснили перші спроби створення соціологічної теорії груп у вигляді двох напрямків: у першому випадку проблема груп вирішувалася шляхом співвіднесення групових процесів з індивідуальними, а в другому – «визнанням існування певного «містичного групового зв'язку», що має незалежну «реальність саму по собі» [10].

Проблемі вивченні соціальних груп присвятили свої дослідження М. Горшков [71], Ян Щепанський [319] та інші. З точки зору соціології, а саме в праці «Основи прикладної соціології» Н. Горшкова, гетерогенна група розглядається як група соціальна. Науковці наводять декілька тлумачень поняття «соціальна група». Соціальна група у широкому сенсі – велика сукупність групових спільнот, що утворюються на базі тих чи інших власне соціальних, тобто пов'язаних з життям суспільства, ознак, на основі існуючої в суспільстві системи суспільних відносин: економічних, політичних, правових, культурних, релігійних та інших.

Соціальна група має відмінності від спільноти, в основі якої базуються різного роду географічні ознаки та властивості індивідів (расові, вікові, національні, статеві, етнічні, територіальні) і включають у свій склад численні професійні, соціальні ознаки, пов'язані з рівнем освіти, типом проживання біологічні, біосоціальні способи участі людей в групі, колективі та інше.

Відповідно до наукових досліджень соціальні групи у вузькому сенсі виділяються на основі соціального статусу людей, їх місця та функцій в соціально-економічній структурі суспільства, їх інтересів та ціннісних орієнтацій, починаючи з класів і соціальних верств й закінчуючи малими групами, що об'єднують порівняно невелику кількість представників відповідного класу [78].

Науковиця Г. Антипіна тлумачить соціальну групу як «сукупність людей, що мають загальну соціальну ознаку й виконують суспільно необхідну функцію в загальній структурі суспільного поділу праці й діяльності» [10]. Інший дослідник Я. Щепанський визначає соціальну групу як «певну кількість осіб (не менше трьох), які пов'язані системою відносин, що регулюються соціальними інститутами, мають спільні цінності та певний принцип, що забезпечує їх відособлення від інших груп» [319; с. 117-118].

Однією з тенденцій розвитку освіти в XXI столітті став розвиток якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, рівний доступ до освіти всіх категорій дітей. На сучасному етапі головним напрямом у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку є інклюзивна освіта. Модель

інклюзивної школи передбачає створення для дітей з особливими освітніми потребами безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки у процесі спільного навчання із здоровими однолітками.

У нормативно-правових документах Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) інклюзія представляється як динамічний процес, який полягає у позитивному ставленні до всіх дітей у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини як можливостей для її розвитку, а не як проблеми. Тому, на думку вчених, рух у напрямку інклюзії – це не лише організаційні терміни, а певна освітня філософія [339;340].

У дослідженнях Г. Давиденко зазначається, що «інклюзія – це нова філософія не тільки освітньої сфери, а й системи суспільства загалом, яке, зважаючи на його сучасну високотехнологічну й інформаційну структуру, може і має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, комунікативному діалозі й усебічній реалізованості» [80, с. 147].

Інклюзивна освіта (інклюзія – *inclusion* (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної особи, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку в умовах масового загальноосвітнього навчального закладу за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та навчання за місцем проживання [221, с. 13].

Термін «інклюзивна освіта» міститься в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів Організація Об'єднаних Націй (ООН), Декларації прав дитини ООН [83], Саламанкській декларації та

програмі дій з навчання осіб з особливими потребами [260], Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами[147].

За словником педагогічних термінів, «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [221].

У дослідженнях І. Кузави встановлено, що «інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку» [165, с. 36].

Інклюзивна освіта – один з процесів трансформації загальної освіти, заснований на розумінні, що індивіди, діти з вадами психофізичного розвитку, діти-переселенці, діти-біженці, діти-мігранти, обдаровані діти та діти-представники інших різномірних груп у сучасному суспільстві можуть та повинні бути залучені в соціум та отримати якісну освіту, задля розкриття свого потенціалу, гармонійної соціалізації та розвитку своїх здібностей у сучасному суспільстві. І саме інклюзивна освіта постає головною умовою гармонійного розвитку гетерогенних груп учнів.

Різноманіття особистості безперервно пов'язане з її індивідуальністю та ідентичністю. Розуміння різноманіття індивідів у полікультурному та гетерогенному освітньому середовищах є основою продуктивної співпраці педагогічних працівників з усіма учасниками освітнього процесу. Вивчення індивідуальності включає неодмінно відмінності. Способи сприйняття, мислення та оціночної професійної діяльності педагога залежать від його культурного рівня; розуміння змістів залежить від характеру їх взаємодії в соціумі.

Згідно з міжнародною правовою документацією, державними нормативними актами соціального змісту, в більшості країн світу виокремлюється

загальноживаний термін «діти з особливими потребами» («children with special needs»). Цей термін зауважує на зміні акцентів, а саме з недоліків та порушень у дітей з відхиленням у нормі до зосередження на їх особливих потребах [147, с. 28].

Особливі освітні потреби (ООП) – такі рекомендації, які роблять необхідним забезпечити учня можливостями, засобами та ресурсами відмінними від тих, які необхідні більшості учнів, учнів з типовим розвитком. Виявляються особливі освітні потреби в процесі діагностики учнів; вони є базисом для підбору та визначення коректної освітньої програми (в тому числі необхідних ресурсів) для гармонійного розвитку всіх учасників освітнього процесу.

Спираючись на розробки зарубіжних науковців, а саме Л. Байкова [16], Л. Гавриленко [54] та О. Крилова [162], які у своїх роботах досліджували освітні потреби учнів із різних гетерогенних груп та виокремили такі вимоги: потреба в самореалізації; потреба в здобутті якісної освіти; потреба в творчій реалізації; потреба в повазі до себе; потреба в спілкуванні; потреба в схваленні та визнанні; потреба в психологічній підтримці; потреба в безпеці; потреба в здоров'ї – найбільша цінність; потреба в педагогічному супроводі; потреба росту, зв'язків та існування; потреба в здоровому способі життя; потреба в соціальних зв'язках (співпраці в групі, колективі); потреба вивчати мову та культуру країни, в яку приїхали.

Як зауважується в законі про освіту, «особа з особливими освітніми потребами» – це «особа, яка потребує додаткової, постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громади» [274].

Відповідно до розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими освітніми потребами – це діти, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, а саме: діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти з інвалідністю; діти-біженці; діти-мігранти; діти – представники різних національних та релігійних меншин; обдаровані діти; діти із сімей з

низьким прожитковим мінімумом; безпритульні діти; діти-сироти, діти-напівсироти; діти із девіантною поведінкою та інші [121].

Науковиця А. Гордєєва зауважує, що «говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність» [66, с. 41].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що ціннісно-цільова орієнтація освіти полягає в сприянні становлення інтегральних характеристик, які й виступають як безпосередні показники загального розвитку людини. Реалізація даної мети пов'язана з діагностикою та урахуванням індивідуальних особливостей учнів; зі створенням умов для розвитку цих особливостей; з адаптацією всіх школярів, незалежно від їх можливостей, в соціумі на рівних умовах.

Слід зазначити, що однією з упроваджених новітніх форм освіти, яка надає можливість усім дітям навчатися разом, є інклюзивна освіта, яка була впроваджена в початкову ланку згідно з реформою Нової української школи. Це відкриває можливість включення в освітній процес учнів з особливими освітніми потребами, які визначаються відповідно до критеріїв багатоманіття в гетерогенні групи.

Важливо стверджувати, що розвиток сучасного суспільства є гуманним, турботливим та милосердним у ставленні до дітей з особливими потребами, адже такі діти не можуть жити повноцінним життям. Проблеми дітей з особливими освітніми потребами завжди на часі, попри те, що держава прагне до розв'язання їх через адаптацію в суспільство. Стосунки, які ґрунтуються на толерантності та емпатії, доброті й повазі, співпереживанні та співучасті, а також на компетентності педагогів до вирішення проблем, з якими зіштовхується дитина, та вміння попереджати та передбачувати конфліктні ситуації – це є тією непорушною основою, що створюватиме сприятливу та комфортну психологічну атмосферу в освітньому просторі для дітей з особливими потребами» [288].

Таким чином, згідно з психолого-педагогічним аспектом гетерогенність

розкриває відмінності, які існують між усіма учасниками освітнього процесу. А саме згідно з теорією американського вченого Р. Бернса [28] «Людина – це єднання трьох початків: психологічного, біологічного та соціального» («біо-психо-соціальний феномен»). Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера [58], доводить, що ми всі мислимо різними способами та маємо різні стилі навчання. У соціальному аспекті відповідно до наукової праці Р. Томаса [334, 335] «багатоманіття або гетерогенність» має видимі та невидимі ознаки.

Нагадаємо, що «гетерогенність» як різнорідність будь-чого відображено також у роботах Н. Бердяєва [26], І. Канта [127]. Нам близьке визначення сучасних дослідників психології взаємодії Р. Вердербера та К. Вердербер, які під гетерогенною групою розуміють групу, яка складається з людей різної статі та віку, що мають різний рівень підготовки, а також різні установки та інтереси [46].

Дослідник В. Безрукова визнає гетерогенний клас (групу) як «клас, що складається з дітей різного рівня розвитку, різного віку, різного ставлення до навчальної та іншої діяльності. Гетерогенними бувають сплави, конгломерати порід і соціальні групи. Отже, гетерогенність – це властивість систем складатися з різнорідних елементів, зберігаючи при цьому свої загальні якості [22].

Отже, проаналізувавши явище гетерогенності в філософо-психолого-педагогічному та соціальному аспектах, а також нормативні документи щодо інклюзії, ми можемо визначити, що *гетерогенна група* – це група учнів з особливими освітніми потребами, які мають видимі (вік, стать, раса) та невидимі ознаки (освіта, інтелектуальні здібності, життєвий досвід, вихованість, національність, віросповідання, життєві та моральні принципи, сексуальна орієнтація та інше), об'єднані спільним критерієм (етнічна та релігійна приналежність; стан здоров'я, психофізіологічні особливості; соціальний статус; інтелектуальний та творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики; субкультурні установки), знаходячись у взаємозалежності один від одного та потребують додаткової підтримки в освітньому процесі.

Враховуючи багате соціальне та культурне представництво різних націй, соціальних та культурних груп учнів у європейських та національних освітніх

установах, переконаність суспільства в тому, що всі учні мають можливість отримати якісну освіту та можливість самореалізуватися в подальшому житті, може бути обумовлена тільки розвитком системи інклюзивної освіти, в яку, відповідно до виділеного критерію, науковці включають наступні гетерогенні групи учнів [92]: діти мігрантів, біженців та переселенців; діти з сімей представників різних релігійних конфесій; діти з інвалідністю або діти з особливостями психофізичного розвитку; діти з сімей із різним статусом соціального неблагополуччя; діти, обдаровані в інтелектуальній та творчій сферах діяльності; діти з соціально-емоційною винятковістю, які мають труднощі в навчанні; підлітки та молодь, що належать до різної молодіжної субкультури.

Детальна характеристика гетерогенних груп представлена в додатках (Додаток Б).

Отже, ми розглядаємо гетерогенність в освіті, як умову гармонійного розвитку сучасних учнів з особливими освітніми потребами, за своєю суттю демократична, вона дає можливість дитині розвиватися з урахуванням її індивідуальних характеристик та особливостей.

Центральною ж проблемою педагогіки гетерогенності науковці вважають питання визначення критеріїв виділення гетерогенних груп учнів, діагностики освітніх потреб, розробки змісту принципів, методів, форм роботи та співпраці з ними, підходів та засобів їх адаптації в сучасному соціумі.

Слід зауважити, що прийнята реформа НУШ та інтенсивно впроваджена інклюзивна освіта, а саме включення в освітній процес гетерогенних груп учнів (з особливими освітніми потребами) є звершеним фактом, а готовність педагогів до співпраці та партнерства з гетерогенним контингентом учнівського складу в спільному освітньому середовищі містить ряд труднощів та постає необхідність їх розв'язання.

Проблема підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів набуває особливої актуальності з прийняттям освітньої реформи «Нова українська школа», що є однією з актуальних у сучасній освіті, і потребує, по-перше, загальнонаукового аналізу проблеми професійної

підготовки майбутнього вчителя; по-друге, аналізу питань формування готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів у контексті предмета нашого дослідження.

Прийняття освітньої реформи «Нова українська школа [152] (початкова школа) характеризується системними змінами в структурі та змісті навчального процесу, що зумовлює необхідність підготовки вчителя початкової школи як професіонала та новатора, здатного до формування, розширення та збагачення досвіду кожного учня, розкриття його потенціалу, незалежно від того, до якої гетерогенної групи він належить, та допомагає соціалізуватися особистості в сучасних умовах.

Досліджуючи явище гетерогенності в психолого-педагогічній літературі, слід також звернутися до змістовного розуміння сучасних дітей, які навчаються та розвиваються в сучасному інноваційному світі, серед яких є гетерогенні групи. У цьому відношенні характерна для соціології та філософії останніх десятиліть концепція поколінь та віку, як міри усвідомлення, а саме з яким поколінням дітей педагоги сьогодні співпрацюють у Новій українській школі є надзвичайно актуальною. Особливо коли мова йде про покоління, що народилося в «цифрову» епоху (з 2000-х років), – так зване «покоління Z або Google», або «цифрові діти».

Соціально-економічні зміни, які відбуваються у житті нашої країни, потребують термінового перегляду звичних поглядів, установок не лише в сфері виховання сучасного підростаючого покоління, а й у взаємовідносинах усіх ланок системи соціального розвитку особистості. Насамперед, це стосується взаємодії школи, педагогічної взаємодії педагога з учнями з особливими освітніми потребами, оскільки в сучасних умовах впровадження інклюзивної освіти відбувається підсилення акцентів взаємодії. У взаєминах педагога та учнів відбувається переорієнтація на інші цінності, інклюзивні – усі діти включаються в соціальні відносини в умовах інклюзії, і нові ідеологічні установки часто призводять до конфліктів у стосунках між учнями та педагогами. Школа ж продовжує захищати ідеали добра й безкорисливості, чесності й милосердя. Її мета й зміст завжди будувалися на вічних духовних істинах, якими живе людство.

Ця обставина ще більше підкреслює необхідність перегляду існуючих стосунків учнів та вчителів початкової школи.

Проблема педагогічної взаємодії вчителя та гетерогенних груп учнів до сьогодні залишається мало дослідженою вітчизняними та зарубіжними науковцями, а останніми роками визначається як одна з найбільш актуальних.

Це зумовило проведення аналізу психолого-педагогічної літератури задля визначення сутності, змісту, термінологічного оформлення проблеми функціонування педагогічної взаємодії в освітньому просторі, а також організації професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з «поколінням Z або Google», до якого відносяться гетерогенні групи учнів, з яким педагог Нової української школи педагогічно взаємодіє.

Зарубіжна науковця А. Кулакова зауважує, що «сучасне покоління багато в чому відрізняється від батьків і прабабків. Унікальність формується за рахунок існування в зовсім інших умовах розвитку та соціалізації. Сьогоднішні діти та підлітки народилися в реаліях найбільш повної включеності людини в цифрове суспільство. Персональні комп'ютери, легкий і швидкий доступ до інтернету, величезні можливості Всесвітньої мережі є для дітей складовими повсякденного життя. Отже, постає вимоги до вивчення нового покоління, його характеристик, особливостей отримання освіти, професійних компетенцій, соціалізації. Важливо зрозуміти, як включеність в інформаційні процеси впливає на установки, культуру, цінності та образ життя, стиль мислення, знайти відмінності: очевидні плюси та загрози, які незалежно від відношення до них неминучі» [169, с. 2].

Безумовно, система освіти не залишається осторонь від цієї проблематики. Вивчення особливостей сучасного покоління, а відповідно до нашого дослідження, дітей з особливими освітніми потребами, стає все більш актуальним, адже і педагоги, і психологи інтенсивно обговорюють, як розуміти та навчати дітей, які народилися в нульові роки XXI століття. Тому навчання «покоління Z» має нівелювати негативні риси представників цього покоління, допомогти їм долати труднощі в розвитку, викликані знаходженням в цифровому середовищі, та бути соціалізованими. А для цього необхідний вибір нового, результативного

стилю спілкування та навчання відносно викликів сучасності. Тому, щоб створити результативну та ефективну систему заходів виховання, освіти та соціалізації молодого покоління, необхідно охарактеризувати портрет сучасного учня на підставі сучасних психологічних досліджень нового покоління.

Історичні аспекти та основні положення «теорії поколінь», їх ціннісні установки та стереотипи, стиль мислення та сприйняття дає змогу досить активно використовувати ці знання в моделюванні освітнього процесу в сучасній українській школі. Тим самим вказуючи на відмінність у сприйнятті та нерозумінні дітей покоління «Z» педагогами, що нерідко призводить до конфліктності та поглиблення непорозуміння між учнями та педагогами.

Існує багато різних точок зору у визначенні поняття «покоління». Так, наприклад, класифікація В. Лісовського базується на досить різних характеристиках поколінь: *демографічне покоління* – сукупність однолітків, що народилися приблизно в один час і утворюють віковий прошарок населення; *антропологічне покоління* – сукупність людей, що мають спільних предків; *історичне покоління* охоплює відрізок часу, рівний інтервал між народженням батьків і народженням дітей; *хронологічне покоління* – живе в певний період часу; *символічне покоління* – сучасники, життя яких співпало з особливим періодом в історії, зробивши їх свідками та учасниками певних подій.

Науковці виділяють декілька наукових підходів до вивчення теорії поколінь. У кінці XIX століття об'єктом педагогічних та психологічних досліджень стало підростаюче покоління. Ключове значення мають підходи Л. Виготського [51], Ж. Піаже [239], а також внесок таких учених, як Г. Костюк [155], Г. Люблінська [183].

«Теорія поколінь» уперше була науково обґрунтована та оформлена американськими вченими Н. Хоувом і В. Штраусом у 1991 році. Виникла вона на стику економіки, демографії та історії. Ключовою тезою такої міждисциплінарної теорії є той факт, що «проміжок часу, в який народилася та чи інша людина, впливає на її світогляд, на її систему цінностей» [110]. Основою цієї моделі є цінності людей. Так, на думку сучасних учених, саме цінності та їх схожість, а не

вік, формують і визначають покоління як групу людей, народжених у певний віковий період, що випробували вплив одних і тих самих подій та особливостей виховання, зі схожими цінностями [110].

Науковці звернули увагу на «конфлікт поколінь», який зовсім не пов'язаний з віковими суперечностями. Люди, досягаючи певного віку, не набувають вікових цінностей, характерних для цього періоду, так як діти, досягнувши віку своїх батьків, не стають такими ж, як вони, їхнє ставлення до життя все одно інше [110, с. 2].

В своїх дослідженнях автори Н. Хоув і В. Штраус зробили висновок, що кожні 20 років з'являється нове покоління з іншою шкалою цінностей та відмінною від попередників поведінкою. На думку вчених домінуючий вплив на формування цінностей покоління має модель виховання, прийнята в сім'ї, а також такі фактори, як політичні, економічні, культурні, фізичні, соціальні та технологічні події, які відбулися з дітьми до 11-12 років [217; 209]. Саме ці цінності впливають на поведінку людини протягом усього її життя, ставлення до навчання чи роботи та вподобання, стиль життя, погляди на світ, соціальну поведінку та інше [110, с. 2].

Виходячи з періодизації обох вище викладених підходів і в контексті нашого дослідження важливо відзначити, що представниками покоління «Z» на сьогоднішній день є діти та молоді люди у віці від 0 до 20 років, отже діти молодше шкільного віку є поколінням «Z».

Проаналізувавши сучасні джерела, можна виділити ряд тенденцій у формуванні психологічних особливостей підлітків, сучасних юнаків та дівчат як складової частини покоління «Z», А. Сапа, зауважує, що «інформаційна ера людства, що характеризується цифровою революцією, можливістю вільно передавати та приймати інформацію, мати миттєвий доступ як до засвоєння знань, так і до будь-якої інформації, привела до змін у віковому розвитку нервової системи молодого покоління» [261].

Дослідниця А. Кулакова підкреслює, що «психо-фізичний розвиток кожної дитини підпорядковується законам послідовного вікового розвитку, кожен етап

якого готує його до успішного проходження наступного. Потік не адаптованої для усвідомлення дитячою психікою інформації, яку доводиться сприймати сучасному школяреві, тим самим провокує підвищену збудливість, вразливість, непосидючість, метушливість та, в крайніх випадках, – гіперактивність» [169, с. 4].

При аналізі подальших характеристик покоління «Z», ми звертаємося до наступних результатів дослідників Н.Азеренок та А.Сапа, які вивчали особливості покоління «Z»: відносини між представниками покоління «Z» і батьками носять партнерський характер, спілкування дружнє, відсутній авторитарний догматичний тиск із боку старших [3]; представники покоління «Z» швидко навчаються і також швидко обробляють інформацію, миттєво можуть перемикатися з одного виду діяльності на інший, а також діяти в умовах багатозадачності. Володіння інформацією та можливість її пошуку сприяє формуванню у молоді впевненості в собі, у своїх силах, формує їх особисту точку зору [261]; кліповість мислення, тобто здатність сприймати світ через короткі яскраві образи та повідомлення, наприклад, через стрічку теленовин, невеликих статей або коротких відеокліпів» – зауважує Н. Азаренок [3]. Дана характеристика підсилює значення наочності та мультимедійності в освітньому просторі; середній період концентрації уваги представника покоління «Z» на одному об'єкті становить всього вісім секунд. Крім цього, представники покоління «Z» бажають бачити замість тексту іконки, смайлики, картинки, які заміщають текст [3]. Це пояснює, чому сучасній молоді важко даються багатотомні художні твори класиків, якими зачитувалися старші покоління, а література з тезисним викладом (чек-листи, лайфхаки, покрокові алгоритми, щоденники, комікси, портфоліо) користується успіхом; представники покоління «Z» дорослішають та розвиваються в світі, в якому не має меж, а часовий ресурс обмежений. Молодь адаптувалася, таким чином, до необхідності дуже швидко оцінювати та фільтрувати величезні обсяги інформації.

Сприйняття та мислення «цифрових дітей» не стало позитивним або негативним, воно змінилося й набуло нового формату, що задовольняє запити інформаційної ери людства.Цікавою є думка директора спеціальних програм

О. Михайлова, яка коментує цей феномен: «Старше покоління та молодь у сучасному суспільстві часто змінюються ролями: якщо традиційно молодь вчилася у старших, то сьогодні більш зрілим людям буває складно орієнтуватися в нових технологіях, розбиратися в нових трендах без допомоги своїх дітей. І це – один з чинників стирання кордонів між поколіннями» [202].

З урахуванням умов виховання покоління «Z» батькам покоління «X» можна сказати, що, з одного боку, діти покоління «Z» ростуть у дружній і довірливій атмосфері. Вони знають, що їх батьки зроблять для них все можливо, щоб вони були щасливими, можуть поділитися своїми успіхами або проблемами, й самі беруть участь у важливих сімейних питаннях. Молодь поважає батьків, засвоює цінності сім'ї, вміє вибудовувати відносини, вона стала внутрішньо більш вільною, свідомою, уміє рефлексувати та володіє більш розвинутим емоційним інтелектом. З іншого боку, гіперопіка батьків покоління «X» впливає на формування споживацького ставлення до суспільства й оточення, егоцентризму і інфантилізму в дітей покоління «Z».

На наш погляд, обидві точки зору мають право на існування, але ми схилиємося більше до того, що сучасне покоління дійсно товаришує зі своїми батьками і це сприятливо позначиться на їх особистісному розвитку та майбутньому становленні. Одна з тез теорії поколінь свідчить, що цінністю стає те, що є в дефіциті.

Відповідно, покоління «Z», занурене в віртуальне спілкування, яке носить фрагментарний характер та ігнорує будь-який духовний зв'язок між людьми, соціальні мережі, що росте в профіциті електронних пристроїв, відчуває брак живого спілкування, міжособистісної безпосередньої комунікації. Духовне спілкування стає цінністю сучасної молоді, звідси й бажання бути в дружніх відносинах всередині сім'ї та школи, а також цінність і значимість сім'ї та шкільних взаємин в цілому.

Цікавими видаються результати емпіричного дослідження типу ментальності «цифрового покоління» науковці А. Гаврилової, проведеного за допомогою методики вимірювання типу ментальності В. Пищика. Було виявлено, що у

представників «цифрового покоління» переважає інноваційний тип ментальності, якому притаманні такі соціально-психологічні характеристики, як незалежність від групи, нестабільність, індивідуалізм [55]. Респонденти охарактеризували своє покоління індивідуалістичним, роз'єднаним, самостійним, відкритим до змін, спрямованим у майбутнє, схильним до ризику, свавільним і таким, що не довіряє владі та авторитетам. При взаємодії сучасні діти прагнуть допомогти та підтримати партнера, сприяти його розвитку та благополуччю [240, с. 62]. Але слід зазначити, що питання про реальну наукову значущість теорії поколінь – є відкритим. Протягом багатьох років у наукових колах розгортається велика критика цього підходу, що посиляється на спекулятивність і недостатню емпіричну обґрунтованість даної теорії [209].

Тема вивчення особливостей сучасного покоління стає все більш топовою, оскільки і педагоги, і психологи, і батьки справді обговорюють, як вчити дітей, народжених у нульові роки ХХІ століття. Тому навчання «цифрових дітей» має нівелювати негативні риси представників покоління «Z», допомогти їм подолати труднощі в розвитку, навчанні та вихованні, викликані знаходженням в сучасному гетерогенному, полікультурному, інклюзивному та інформаційному просторі. А для цього педагогам необхідний вибір нового, відповідного викликам сучасності стилю мислення, викладання, спілкування та співпраці з учнями.

Аналіз соціально-філософської, психологічної та педагогічної літератури, а також ключових наукових досліджень дозволяє стверджувати, що завдання реформування та модернізації початкової освіти, процесу навчання в зв'язку з розумінням часу як екзистенції унікального переживання власного часу «зсередини» людини, як і раніше, знаходиться на межі сучасного гуманітарного знання.

Отже, під педагогічною взаємодією майбутнього вчителя з гетерогенними групами учнів розуміємо спільну діяльність суб'єктів педагогічного процесу, що спрямована на використання педагогічних можливостей у процесі цілеспрямованого впливу на особистість кожного учня, враховуючи особливості покоління «Z» та їх особливих освітніх потреб, з метою створення сприятливих

умов для розкриття потенціалу дітей та їх гармонійного розвитку, враховуючи особливості сучасного покоління учнів.

1.2 Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів як психолого-педагогічна проблема

Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкриті в дослідженнях Н. Бахмат [20], О. Бескорсої [29], Н. Бібик [30], В. Бондаря [36], О. Буздуган [42], Н. Глузман [62], О. Дубасенюк [98], Л. Коваль [142], С. Мартиненко [188], О. Матвієнко [193], Д. Пащенко [228], О. Савченко [256], Л. Хомич [310], Л. Хоружої [311] та інших.

Особливості організації навчально-виховного процесу в початковій школі, такі як оновлення змісту початкової освіти, формування пізнавальних інтересів молодших школярів, використання інтерактивних технологій, досліджували І. Богданова [35], О. Комар [149], О. Пометун [244], Л. Сподін [272], О. Ульянова [301] та ін., а також і закордонні науковці, зокрема В. Кан-Калик [126] та ін.

У площині фахової підготовки майбутнього вчителя розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вивчають сучасні українські вчені-педагоги О. Друганова [96], С. Золотухіна [115], О. Матвієнко [193], Н. Пузирьова [250] та інші. Низка дослідниць (Н. Єлізарова [103] та ін.) звертається до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (У. Альгерміссен [323]), Ж. Вос [95], О. Грауман [230], Г. Драйден, М. Певзнер [229], П. Петряков [231], В. Стаднік [273], розглядають взаємодію або інтеракцію в освітньому процесі, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Взаємодії в малих групах – співробітництву («*cooperative learning*») присвячені роботи Р. Славіна («*Student Team Learning\ навчання у команді*»), Д. Джонсона й Р. Джонсона («*Learning Together\ Учимося разом*»), Ш. Шаран («*дослідницька діяльність в групах*»), а також Е. Аронсон («*Jigsaw/Ажурна пилка*»), Спенсер Каган («*кооперативне навчання*») та ін.

В умовах реформування системи вищої педагогічної освіти нашої держави особливої актуальності набуває проблема якості підготовки майбутніх учителів початкової школи. Концептуальні положення про зміст і організацію процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності ґрунтуються на засадах Законів України «Про вищу освіту» та «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013). Після громадського обговорення й доопрацювання експертною групою Концепція має стати основою для створення Дорожньої карти освітньої реформи, що визначить напрями модернізації підготовки майбутніх учителів.

На сьогоднішній день актуальним питанням української освіти є підготовка педагогів до роботи в гетерогенному освітньому середовищі, в умовах інклюзії. Право на освіту дітей з особливими потребами визначено Конституцією України та низкою законів. Проте на даний момент процес упровадження інклюзивних форм освіти проходить досить повільно. Якісна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами є наріжним каменем у їхньому подальшому професійному зростанні. Для цього в навчальні плани мають вводитися спеціальні спецкурси для підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Аналіз навчальних програм та навчальних планів у ЗВО щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить про те, що здебільшого основна увага в навчальному процесі при підготовці майбутніх учителів початкової школи приділяється вивченню таких дисциплін: педагогіка, історія педагогіки, теорія виховання, корекційна педагогіка та ін., які можна розглядати як базову основу для готовності майбутнього вчителя початкової школи.

Проте реформа освіти [152] «Нова українська школа» потребує введення нових спецкурсів та предметів задля якісної підготовки майбутнього педагога початкової школи в умовах інклюзії, а саме педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів.

Необхідність постійного оновлення, розширення та поповнення професійних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя початкової школи має бути

усвідомлена кожним студентом і має спонукати їх до результативної педагогічної взаємодії в освітньому просторі, уміння співпрацювати з багатоманіттям учнівської аудиторії в умовах інклюзії, що є фундаментом для продуктивної педагогічної діяльності в новій українській школі з урахуванням різноманіття сучасного світу[288].

У вищій школі зміст підготовки студентів відображається переважно через сукупність дисциплін за циклами соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, а також циклом фахових дисциплін. Кожен цикл підготовки майбутніх педагогів вибудовується за певною логікою, а саме: нормативна частина (дисципліни для обов'язкового вивчення) та дисципліни за вибором ЗВО, які, у свою чергу, передбачають також дисципліни за вибором студента.

Професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів має забезпечуватись за допомогою дисциплін, які, по-перше, передбачені навчальним планом підготовки (шляхом використання їх потенціалу в зазначеному контексті); по-друге, додатковими дисциплінами (спецкурсами), які наповнені специфічним матеріалом й відіграють роль цілеспрямованого озброєння студентів спеціальними знаннями та вміннями в контексті зазначеного процесу.

Вважаємо за необхідність звернути увагу на сучасний освітній погляд та проблему підготовки педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Серед сучасних програм, які спрямовані на підготовку педагогів і освітніх менеджерів у роботі з гетерогенними групами та організаціями, що в свою чергу дає всі можливості підвищити рівень підготовки фахівців у різних галузях освіти, – проєкт Європейської міжнародної програми «Tempus IV». Саме цей проєкт акцентує, що в сучасній демократії може бути тільки рівність усіх людей, виходячи з їх права на життя і гідність.

Результатом продуктивної роботи Європейської міжнародної програми «Tempus IV» була виділена нова галузь педагогіки – педагогіка гетерогенності (багатоманіття) [232]. Розробники цієї галузі, відомі зарубіжні та вітчизняні

педагоги О. Грауман [73], В. Гребеннікова [74], Г. Нестеренко [232], науковці в галузі психології, педагогіки, філософії, вважають, що саме галузь педагогіки різноманіття озброїть освітніх менеджерів і керівників організацій необхідними компетенціями, задля сприйняття, розуміння та всебічного розвитку особистості в умовах полікультурного та інклюзивного освітнього середовища з урахуванням різноманіття сучасного світу.

Саме тоді педагог, як освітній менеджер міжособистісних стосунків, буде націлений на сприйняття та розуміння кожної особистості, а саме прийняття її відмінностей: світоглядних, соціальних, національних, релігійних тощо.

Також науковці проєкту «Темпус IV» зауважують, що критерії різноманіття в освітньому середовищі згідно з результатами досліджень та ефективність шкільного навчання визначаються сьогодні різними чинниками, у тому числі соціальним положенням, етнічною приналежністю, мовою, вихованням, станом здоров'я та ін.; усі разом узяті вони є етнічним, соціальним, культурним різноманіттям, яке ставить серйозні завдання перед теоретиками та практиками сучасної освіти [232].

Перш ніж розкрити концептуальні та теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії, слід дослідити науково-методологічні підходи, що є базисом професійної підготовки.

Науковці І. Блауберг та Е. Юдін, виокремлюють чотири рівні методологічного аналізу: філософська методологія, загальнонауковий рівень методологічного аналізу, конкретно-наукова методологія, технологічний рівень [33; 321]. Відповідно до цих рівнів розглянемо методологічні (наукові) підходи: *культурологічний, аксіологічний, синергетичний, системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, особистісно-діяльнісний*, що є основою підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії.

У контексті *культурологічного підходу* підготовка майбутнього педагога розглядається як спосіб становлення людини в культурі. Із початком активної розробки культурологічного напрямку у філософії, соціології, педагогіці та психології проведено дослідження, присвячені загальнотеоретичним основам

педагогічної культури (О. Анісімов, О. Барабанщиков, О. Булкін, І. Відт, Г. Віленський, Є. Захарченко та ін.) та її окремим аспектам: методологічному (В. Краєвський, В. Сластьонін); гуманітарному (Г. Гайсіна); морально-естетичному (Н. Крилова); технологічному (М. Левіна, Н. Руденко); духовному (О. Силяєва, Н. Щуркова) та ін. У цих роботах *«педагогічна культура»* розуміється як важлива частина загальної культури вчителя, що виявляється в системі професійних якостей і особливостях педагогічної діяльності. Автори розглядають педагогічну культуру як складну відкриту систему, що самоорганізується, інформаційно забезпечується та спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства, практичним досвідом людства. Водночас, вона репродукує й транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої людини, суспільства, нації й усього людства [225].

На підставі аналізу філософської та культурологічної літератури ми дійшли висновку, що культуру можна розглядати як сукупність цінностей: загальнолюдських, матеріальних та духовних, корпоративних та інклюзивних цінностей, як особливий спосіб людської діяльності, як процес креативності та самореалізації особистості вчителя.

Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя реалізується завдяки спрямованості на розвиток у студентів здатності доцільного бачення й сприйняття наявної загальнолюдської, національної культури, педагогічної культури. Основою такого підходу є аксіологія – вчення про цінності. Людина розвивається шляхом освоєння нею культури як системи цінностей, одночасно стає творцем нових елементів культури. Таким чином, культурологічний підхід перегукується з аксіологічним (ціннісним) підходом.

Підсумовуючи, доходимо висновку щодо важливості культурологічного підходу в організації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах НУШ, що сприяє формуванню в них педагогічних цінностей, розвитку творчості, можливості самореалізації у професійній діяльності. Духовність особистості педагога: теорія і практика, методологія – можлива тільки за

наявності її особистої системи цінностей, яка має бути відповідною та дієвою в мінливих умовах сьогодення. Це чітко прослідковується у Законі України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України.

У низці досліджень таких науковців, як Г. Бордовський [38], В. Горова [69], та ін. підкреслено, що цінність вищої професійної освіти полягає в забезпеченні людині свободи вибору системи цінностей та видів діяльності, можливості самостійно визначати особистісну, громадянську та соціальну позиції.

У наукових розвідках учених визначаються ціннісні аспекти сучасної вищої педагогічної освіти для людини, а саме: *особистісний аспект* (освіта є засобом саморозвитку); *соціальний аспект* (освіта має інструментально-статусну цінність); *професійний аспект* (освіта формує професійну компетентність, соціально-професійну активність).

Розкриття значення *аксіологічного підходу* в підготовці фахівця полягає в орієнтації професійної підготовки на формування системи професійних, особистісних та загальнолюдських цінностей майбутнього педагога, що реалізуються в їхньому ставленні до світу зокрема, до свого педагогічного покликання, до себе як до професіонала та людини.

Основою аксіологічного підходу є залучення майбутнього педагога до теоретичних, методологічних та прикладних знань про сам зміст цінностей, їх механізми, природу та способи впливу, слід зазначити також й про професійно-педагогічні цінності, що визначають професійне становлення, самоосвіту та самовдосконалення особистості майбутнього педагога в інноваційному світі.

Сутність застосування аксіологічного підходу полягає у формуванні в майбутнього педагога системи професійних та загальнолюдських цінностей як визначальних чинників ставлення особистості до світу, обраної професії й самого себе, визначення відповідних до ціннісних орієнтирів: способів поведінки та життя у світі, заповненому ціннісним смислом [108].

У контексті *синергетичного підходу* в професійній підготовці майбутнього фахівця слід визначити, що синергетика – це міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що вивчає процеси переходу складних систем із

невпорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, за якими їхня сумарна дія в межах системи перевищує за своїм ефектом просту суму функцій дії елементів, узятих окремо [168].

Уважаємо за доцільне в процесі дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії використати синергетичний підхід, оскільки синергетика є міждисциплінарною наукою, що займається вивченням процесів самоорганізації та виникнення, підтримки стійкості й розпаду структур (систем) різного походження; вона, як правило, стосується явищ, у результаті яких у системі можуть з'явитися характеристики, не притаманні окремим елементам.

Дослідниця О. Гура визначає синергетичний підхід таким, що інтерпретує особистість та освітній простір як системи, здатні до саморозвитку, а діалог – як основний засіб взаєморозвитку та взаємодії. Саме ці ідеї є важливими для нашого дослідження, оскільки дозволяють розглянути феномен взаємодії в новій площині [79].

Системний підхід – підготовка вчителя розглядається як система, у якій усі компоненти взаємозв'язані й взаємозалежні. Такий підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки розглядаються неізолювано, а в їх взаємозв'язку. Засновником системного підходу став австрійський біолог Л. фон Берталафі.

Зарубіжна науковиця М. Левіна трактує системний підхід як включення студента у багатоаспектну навчальну діяльність, яка характеризується системою методів пізнання, видів навчальної діяльності, організованих у результаті цілеспрямованого управління педагогом навчальними діями [173, с. 4].

У педагогічних науках одним із перших став застосовувати системний підхід Ф. Корольов. Методологія системного підходу розроблена в дослідженнях В. Афанасьєва [13], І. Блауберга [33], В. Кушнір [172], Е. Юдіна [321] та ін.

Науковець А. Лігоцький окреслює системний підхід як системний аналіз, застосування якого допомагає з'ясувати цілісність системи, дослідити її зміни в процесі розвитку, вивчити поведінку системи, зануреної в зовнішнє середовище,

порівняти кілька систем, які виконують спільне завдання [179, с. 92–93].

Більшість науковців підкреслюють, що системний підхід належність до методологічного знання, що відноситься до рівня загальнонаукових принципів дослідження. Отже, під системою необхідно розуміти множину взаємопов'язаних елементів цілісного утворення.

Учені розглядають педагогічну систему як цілісну єдність, утворену множиною взаємопов'язаних елементів із метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість.

Вважаємо за необхідне підкреслити значущість системного підходу для нашого дослідження, оскільки він передбачає взаємодію елементів та відношення між ними, а також дозволяє аргументувати доцільність побудови та реалізації системи підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії.

Результатом запровадження *компетентнісного підходу* у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи має стати формування компетентного фахівця, здатного в будь-який період своєї професійної діяльності розв'язувати професійні проблеми та завдання різної складності на достатньо високому рівні, приймати нестандартні рішення й нести відповідальність за них, постійно підвищувати рівень своєї педагогічної майстерності. Сучасний учитель початкової школи має бути відкритим до змін та готовим постійно змінюватися самому, усвідомлюючи необхідність безперервної освіти, свідомої самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення та мати професійне мислення.

Компетентнісний підхід, слід зауважити, упроваджується в освітню практику з певними труднощами. Проте вже сьогодні можна відзначити впровадження в підготовку вчителів навчальних предметів і матеріалів для формування в студентів загальноприйнятих компетентностей, зокрема, вміння працювати в команді, вирішувати життєві й наукові проблеми, розробляти проекти, креативно мислити, бути активними, конкурентоспроможними, мати позитивізм мислення, брати по черзі на себе роль лідера тощо. Підготовка студентів за компетентнісним підходом організується за допомогою низки

активних та інтерактивних методів: проєктів, вправ, рольових ігор, роботи в групах, дискусій, мозкової атаки тощо. На нашу думку, реалізація основних положень компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів дозволяє вирішити важливі проблеми педагогічної освіти – запобігти низькій практичній підготовці майбутніх учителів, що зумовлює неготовність майбутнього педагога до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Особистісний підхід – орієнтація в процесі професійної підготовки вчителя на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності й продуктивності підготовки. Незважаючи на різне трактування поняття «особистість», а в психолого-педагогічній літературі розроблено понад семидесять теорій особистості, особистісний підхід вимагає визнання особистості як «продукту» суспільного розвитку, носія культури, унікальності, інтелектуальної, моральної свободи.

Актуальним є й *особистісно орієнтований підхід* в освіті – визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він знаходився би не в ролі виконавця або спостерігача, а був повноправним автором своєї «життєвої позиції», відповідальним за власні вчинки [149].

Діяльнісний підхід (діяльнісно-особистий), у якому ми визнаємо діяльність майбутнього вчителя як основу, засіб і вирішальну умову його професійної підготовки та готовності до професійної діяльності в контексті НУШ. Професійна підготовка вчителя початкової школи базується на основі врахування провідного виду діяльності, з урахуванням провідного компоненту змісту освіти – способу вербальної комунікації. Від нього залежить і організація різноманітних завдань. Так майбутній учитель виступає в позиції суб'єкта пізнання, спілкування, праці, відносин і своєї творчості, самопізнання та саморозвитку. Діяльність надає особистості можливість формувати всі психічні процеси та свідомість, а вони, у свою чергу, є регуляторами діяльності, є умовою її стрімкого та подальшого вдосконалення та розвитку.

В науковій розвідці науковець Ю. Клименюк вважає, що діяльнісний підхід

передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи здатності до застосування професійних умінь у власній практичній діяльності; постійне вдосконалення набутих умінь і навичок з метою переходу на вищий рівень педагогічної майстерності [140, с. 107].

Наголосимо, що однією з основних цілей професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному закладі освіти необхідно розглядати його підготовку до педагогічної взаємодії. Водночас, підготовка майбутнього фахівця до педагогічної взаємодії має займати одне з центральних місць у навчальному процесі [291, 292, 293].

Для розвитку теоретичних та концептуальних засад окресленої проблеми, урахувавши завдання дисертаційного дослідження, вважаємо за доцільне розкрити сутність і зміст понять: «*підготовка*», «*професійна підготовка*», а також дослідити сучасні наукові розвідки та дослідження серед плеяди фахівців, що займаються підготовкою майбутніх учителів до педагогічної взаємодії.

Аналіз базових понять досліджуваної теми є достатньо складним, оскільки вони відносяться до методологічного складу багатьох наукових галузей: психології, філософії, педагогіки, соціології та інших. Отже, аналіз кожного поняття потребує висвітлення з точки зору філософії, психології, педагогіки та на загальнонауковому рівні.

Наголосимо на тих положеннях, які вважаємо важливими в контексті нашого дослідження. І. Гавриш зазначає, що термін «*підготовка*», який тісно пов'язаний з фаховою освітою та базується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття готовність; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність як результат професійної підготовки [56].

Для визначення і характеристики поняття «*підготовка*» звернемося насамперед до словникових джерел. Отже, за педагогічним словником поняття «*підготовка*» – це формування та збагачення знань, умінь, навичок та настанов, яких потребує особистість для продуктивного виконання поставлених завдань (Ред. Ярмаченка, 2001). У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «*підготовка*» розглядається як дія за значенням підготувати, запас

знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [44]. У Педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [233].

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя охоплює багато актуальних питань, характерних для сучасної освіти в Україні. Модернізація змісту освіти, реформа нової української школи, орієнтованість на новий тип професійно-педагогічного мислення, співпраця з поколінням «Z», формування у молодого покоління гармонійного сприйняття цілісної картини світу, в якій головний сюжет – гармонійні та толерантні відношення між людьми, актуальність та пріоритет культурних та етичних цінностей у системі відносин «природа – суспільство – людина» – ці та інші виклики XXI ст., безперечно, мають відобразитися на професійних та особистісних якостях майбутнього вчителя початкової школи.

Становлення вчителя пов'язане з педагогічною освітою, яка розглядається у трьох контекстах: по-перше, у *процесуальному* – як «процес підготовки педагогічних кадрів», по-друге, у *когнітивному* – як «сукупність загально-теоретичних педагогічних, спеціальних знань і практичних педагогічних умінь і навичок, що дозволяють людині, яка отримала педагогічну освіту, здійснювати навчально-виховну роботу відповідно до отриманого фаху» і, по-третє, у *контекстно-діяльнісному* – як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці вчителя за певним фахом» [209, с. 5-25].

Аналіз та узагальнення результатів наукових пошуків учених, які досліджують проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності (Н. Бібік [30], О. Савченко [256], В. Сухомлинський [277] та ін.) дозволив дійти висновку про доцільність виокремлення низки підходів, що найкраще розкривають специфіку мотиваційного компонента навчання: історико-генетичний, системний, особистісно орієнтований та особистісно-діяльнісний.

У такому контексті особливого значення набуває система підготовки вчителів початкової школи, яка має збагачувати освітній процес у ЗВО моральним та культурним підґрунтям, здобувши знання, вміння та навички педагогічної взаємодії з учнівським різноманіттям класу, учнів з особливими освітніми потребами, залучати учнів до культурних цінностей, формування толерантного ставлення один до одного, спираючись на «сильні» сторони та здібності учнів[295].

Серед наукових доробок, важливих для нашого дослідження, які висвітлюють окремі аспекти професійної підготовки вчителів, а саме питання підготовки вчителів до педагогічної взаємодії в освітньому процесі ЗВО, представлено низку дисертацій, які певною мірою розкривають окремі аспекти нашої проблематики.

Так, авторка Л. Нечаєва «Підготовка студентів педагогічних інститутів до взаємодії з учнями» (1991), в своїй роботі акцентує, що взаємодія з учнями є важливою складовою професійної діяльності, а підготовка потребує розробки та впровадження спеціальних умов [210];

Дисертація В. Желанова «Розвиток професійної готовності вчителя початкової школи до педагогічного спілкування з учнями» (1994) присвячена професійній готовності педагога до педагогічного спілкування з учнями. Автор підкреслює, що розвиток професійної готовності вчителя початкової школи до спілкування потребує розвитку психологічних якостей особистості: комунікативності, толерантності, рефлексивних та комунікативних умінь [107];

У роботі Ж. Меншикова «Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні» (1996) розглянуто проблему особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії в контексті комп'ютерного навчання. Автор зазначає, що особистісно зорієнтована взаємодія є обов'язковою умовою організації навчального процесу, застосування комп'ютера є засобом організації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [200].

У дисертації О. Кіліченко «Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку» (1997) науковиця представила

особливий підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної діяльності. Авторка звертає увагу, що підготовка до виховної діяльності, до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку повинна відбуватися за діагностичним, операційним і транспозиційним аспектами. Діагностичний аспект дає змогу визначити наявний стан підготовки до виховної діяльності, операційний аспект – це розроблена система підготовки студентів до виховної діяльності з учнями молодшого шкільного віку. Транспозиційний аспект передбачає застосування студентами набутих у ЗВО знань, навичок і вмінь з організації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі початкової школи під час практики і подальшій професійній діяльності [138].

Дисертація О. Новоженіна «Становлення партнерських стосунків викладача і студентів у ВНЗ» (2002) присвячена проблемі партнерства між викладачем та студентами в ВНЗ. Науковиця констатує, що модель партнерства має будуватися на основі діалогічної взаємодії викладача й студентів; процес становлення партнерських стосунків у своєму розвитку проходить низку етапів: етап усвідомлення партнерства, розвитку та співтворчості, спільного творчого пошуку викладача й студентів, взаємної зацікавленості в інтелектуальному та морально-діловому розвитку; система засобів становлення партнерських стосунків між викладачем і студентами проектується та реалізується через широкий спектр співпраці викладача й студента, передбачаючи застосування діалогових технологій навчання [214].

У науковій роботі Е. Унтілова «Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів» (2004) автор зазначає, що формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії в процесі підвищення кваліфікації вчителів буде відбуватися більш успішно, якщо забезпечити такі педагогічні умови: індивідуальну роботу щодо визначення набору стереотипів-еталонів (професійних, гендерних та особистісних); колективний педагогічний тренінг, що включає сучасні інноваційні технології; самодослідження стереотипів з метою їх корекції та формування особистісних еталонів ефективної педагогічної взаємодії [303];

Наукова розвідка Л. Велитченко «Психологічні основи педагогічної взаємодії» (2006), у якій досліджені психологічні основи педагогічної взаємодії. Автор звертає увагу, що структура педагогічної взаємодії утворюється єдністю зовнішніх, внутрішніх і процесуальних чинників, зовнішня структура педагогічної взаємодії базується на взаємозалежностях систем – освітніх чинників: зовнішнього, педагогічного, соціально-психологічного (педагогічний та учнівський колектив), міжособистісного (системи «вчитель – учень», «учень – учень»). Внутрішня структура визначається системною залежністю явищ, які відтворюються в категоріях діяльності (діяльнісний досвід), особистості (особистісний досвід), свідомості (усвідомлення діяльнісного та особистісного досвіду). Процесуальна структура педагогічної взаємодії створюється причинно-наслідковою послідовністю регулятивних і виконавчих елементів спільної діяльності вчителя та учнів. Загальні механізми педагогічної взаємодії відтворюються в її структурно-функціональних залежностях (суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні зв'язки), соціалізації (соціальний досвід), інтеграції (досвід взаємин у групі), ідентифікації (досвід міжособистісних стосунків). Психологічні механізми педагогічної взаємодії постають як узгодження власних дій із вимогами суспільного, групового, міжособистісного оточення. Базовим психологічним механізмом педагогічної взаємодії є ототожнення себе з іншим за його функційними ознаками, яке спирається на соціальний досвід і функціональні вимоги до спільної діяльності у групі. Психологічну основу педагогічної взаємодії утворюють: усвідомлення досвіду, відтворення та засвоєння змістових і функціональних ознак інтерактивних ситуацій навчання та виховання (категорія свідомості); інтегративне поєднання способів суб'єкт-суб'єктних (категорія особистості) та суб'єкт-об'єктних (категорія діяльності) дій учителя й учня в подіях спілкування, навчання та виховання; установки вчителя й учнів як узагальнене відображення їхнього інтерактивного досвіду [45].

У роботі Л. Присяжнюк «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації колективних форм праці учнів сільських малочисельних шкіл» (2009) розкрито проблему організації колективних форм праці учнів сільських

малочислених шкіл, а отже їх педагогічну взаємодію; авторка зауважує, що впровадження методики підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації колективних форм праці учнів сільських малочисельних шкіл на основі визначених педагогічних умов та етапної реалізації (змістово-ціннісний, рефлексивно-моделювальний, операційно-діяльнісний етапи) сприяє позитивним змінам у рівнях готовності студентів до означеної діяльності [245].

Дисертаційна робота Р. Павлюк «Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії» (2009) присвячена формування вмінь педагога до творення віртуальної педагогічної взаємодії. Автор дослідив, що педагогічна взаємодія є складним багатоаспектним інтерактивним явищем педагогічного процесу, що має ознаки соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії, структурні зв'язки між якими визначають загальну закономірність її здійснення як відтворення й засвоєння соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем, а віртуальне спілкування є ефективним засобом оволодіння іноземною мовою [223].

Цікавою є наукова розвідка С. Коломійченко «Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями» (2010), автор констатував, що ефективність процесу підготовки майбутнього вчителя до організації фасилітаційного спілкування з учнями можна значно підвищити, якщо теоретично обґрунтувати й реалізувати в педагогічному процесі технологію, основні етапи якої (підготовчо-мотиваційний, змістово-процесуальний, набуття фасилітаційного досвіду) забезпечуються засобами педагогічної підтримки (допомога, супровід, сприяння, взаємодія тощо) [146].

Дисертаційна розвідка О. Матвієнко «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня» (2010) присвячена теоретико-методичним засадам підготовки педагога до педагогічної взаємодії; авторка зауважила, що у підготовці вчителя до взаємодії необхідно забезпечувати єдність теоретичного, практичного, методичного й технологічного компонентів системи підготовки та

проектування їх з урахуванням моделі вчителя початкової школи, готового до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня; процес формування готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня необхідно здійснювати з урахуванням психолого-педагогічних та дидактичних особливостей організації навчально-виховного середовища школи першого ступеня [193].

У роботі С. Ратовської «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації групової навчальної діяльності учнів» (2010) розкрито проблему організації групової навчальної діяльності учнів, авторка зазначила в своїй науковій роботі, що підготовка майбутнього вчителя до взаємодії передбачає ціннісно-цільове збагачення змісту підготовки ідеями технологічного, компетентнісного підходів до навчання молодших школярів та теорією організації їхньої групової навчальної діяльності [252].

Науковиця М. Бовіна в своїй роботі «Навчальна взаємодія в академічній групі як чинник розвитку якостей особистості студентів» (2010) дослідила навчальну взаємодію як чинник розвитку якостей особистості студентів. Учена визначила, що навчальна взаємодія в академічній групі буде ефективним чинником розвитку гуманістичних якостей особистості студентів, якщо: в академічній групі цілеспрямовано створюється психологічно комфортний мікроклімат; у студентів створюється установка на діалогічне спілкування та на позитивне ставлення до себе та оточуючих; між студентами в академічній групі встановлено стосунки рівноправного партнерства, взаємної підтримки та співпраці; при організації навчальної взаємодії враховуються індивідуальні особливості студентів [34].

Науковиця О. Комар у своїй науковій праці «Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології» (2010) охарактеризувала в своєму дослідженні теоретичні та методичні засади підготовки педагогів до застосування інтерактивних технологій. Авторка зазначає, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології буде ефективною, якщо цей процес

реалізується як система взаємодії інформаційно-дидактичного, організаційно-управлінського і ціннісно орієнтаційного компонентів, передбачає взаємопроникнення та взаємодоповнення цілеспрямованих і опосередкованих впливів на особистість студента, навчально-методичне забезпечення яких спрямоване на педагогічне збагачення змістово-професійного виконання ним основних професійних функцій [149].

Цікавим для нашої праці є наукове дослідження Г. Шролик «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності» (2011). Автор зазначає, що рівень професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності значно підвищиться за таких умов: формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до принципів контекстного підходу; організації освітнього мікросередовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами; активізації когнітивної та комунікативної діяльності студентів засобами інноваційних технологій [318];

Наукова розвідка Р. Дорогих «Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії» (2011). Авторка дослідила, що педагогічна взаємодія сприяє формуванню професійних якостей майбутнього вчителя [94].

Вагомим для нашого дослідження є дисертаційна робота О. Ліннік «Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи» (2016). Авторкою наведено теоретичне узагальнення й оригінальне розв'язання проблеми особистісно-сміслового наповнення професійної підготовки майбутнього вчителя як необхідної умови організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, що передбачає побудову відповідної системи на різнорівневому методологічному підґрунті, а також розробку технології її реалізації в професійно зорієнтованому освітньому середовищі ЗВО [180].

А в дисертаційній роботі О. Будник «Теоретичні і методичні засади

професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності» (2015) автором було запропоновано визначення соціально-педагогічної діяльності вчителя як різновиду його професійної діяльності, що має на меті створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу соціально-педагогічних чинників [41].

У свою чергу дисертаційне дослідження Н. Літвінова «Співпраця вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів» (1993) визначає співпрацю педагога та вихованця як одну з умов морального виховання старших школярів. Авторка довела, що співпраця вихователя і вихованців передбачає розвиток особистісних якостей, які утворюють базис моральної вихованості [181].

Дисертація Н. Павленко «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивних педагогічних технологій», у якій автор зауважує, що ефективність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивних педагогічних технологій підвищиться, якщо забезпечити педагогічні умови професійної підготовки студентів до зазначеної діяльності, а саме сформувані в них прогностичну, комунікативно-рефлексивну компетенції та креативно-інтерактивну педагогічну майстерність [222].

Звертаємо нашу увагу на доробок І. Глазкової «Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності» (2004). Науковиця зауважує, що підготовка майбутніх учителів до організації навчального діалогу розглядається як підсистема професійної підготовки і як цілісний процес, який включає їхню позитивну мотивацію, оволодіння системою знань і вмінь, рефлексивну поведінку, що забезпечується гуманістично спрямованою технологією підготовки [61].

Водночас, низку дисертаційних робіт виконано в контексті проблеми самовдосконалення особистісних і професійних якостей учителя, що є актуальним

у межах нашого дослідження. Адже особистісні якості педагога в процесі взаємодії з гетерогенними групами учнів є тією рушійною силою, яка гармонізує професійну діяльність педагога. Це такі дослідження, як: «Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкової школи» (Л. Петухова) [237]; «Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-зорієнтований підхід» (І. Пальшкова) [225]; «Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти» (Л. Сущенко) [278]; «Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти» (О. Нікулочкіна) [212].

Отже, реформа освіти [152] «Нова українська школа» потребує введення нових спецкурсів та предметів з метою якісної підготовки майбутнього педагога початкової школи в умовах інклюзії, а саме співпраці з гетерогенними групами учнів. Необхідність постійного оновлення, розширення та поповнення професійних знань, умінь та навичок майбутнього вчителя початкової школи має бути усвідомлена кожним студентом і має спонукати їх до гарно розвинутого професійно-педагогічного мислення та толерантності, уміння співпрацювати з багатоманіттям учнівської аудиторії в умовах інклюзії, що є фундаментом для продуктивної педагогічної діяльності в новій українській школі з урахуванням різноманіття сучасного світу.

Саме модернізація підготовки майбутніх учителів початкової школи викликана потребою зміни освітньої парадигми та суспільства в особистості педагога (мобільного, прогресивного, який має розвинене професійне мислення), здатної результативно педагогічно взаємодіяти з учнівським багатоманіттям класу в сучасному освітньому просторі та відкритого до змін і навчання впродовж життя[295].

1.3 Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

У сучасній новій українській школі ключове місце посідає постать педагога, який працює в умовах інклюзії та залучення різного контингенту учнів в освітній процес. Особливого значення набувають професійні якості педагога та толерантне ставлення педагога, вміння визначити форми педагогічної взаємодії з усіма учнями, що впливають не тільки на відношення учнів до навчання, але й на загальний настрій учнів, їх емоційний та душевний стан, а найголовніше на гармонійний розвиток.

Професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи у закладах вищої освіти (ЗВО) необхідно розглядати як підготовку до педагогічної взаємодії з різним контингентом учнівського складу в контексті реформи Нової української школи.

Досліджуючи педагогічну взаємодію з гетерогенними групами учнів, слід зосередити увагу на особистості педагога, а саме його особистісних якостях (толерантності, емоційній мобільності, емпатії, стресостійкості та ін.), які необхідні в співпраці з гетерогенними групами учнів.

Визнання пріоритету навчання в НУШ як концептуального підходу потребує інших ліній взаємовідносин педагога та гетерогенних груп учнів. Новизна цих відносин визначається поняттями «педагогічне спілкування», «співробітництво», «партнерство», «взаємодія». Співробітництво та партнерство – це спілкування «на рівних», де ніхто не має привілею вказувати, контролювати, оцінювати. Взаємодія – спосіб організації спільної діяльності, що здійснюється на підставі соціальної перцепції та за допомогою спілкування.

Педагогічна взаємодія вчителя початкової школи з гетерогенними групами учнів – це спільні дії педагогів і учнів, обмін знаннями, думками, почуттями, переживаннями, сподіваннями, які, за умови довірливих та рівноправних взаємовідносин, перетворюються в співробітництво в сучасному інноваційному освітньому просторі.

Співробітництво передбачає взаємопов'язані дії індивідів, що спрямовані на досягнення загальних цілей із взаємною користю для взаємодіючих сторін. Саме в умовах співробітництва виникають почуття вдячності, потреби у спілкуванні, бажанні поступитися тощо. Проте важливим аспектом успішного співробітництва є не просто систематичність та довірливість спілкування між суб'єктами, а побудова взаємодії на засадах партнерства. Партнерство передбачає узгоджені дії учасників спільної справи.

Ознаками партнерства педагога з гетерогенними групами учнів на наш погляд є: рівність психологічних позицій між суб'єктами незалежно від їхнього соціального статусу; визнання особистостями активної комунікативної ролі партнера; психологічна підтримка іншого суб'єкта. Проте найчастіше в практичній діяльності педагога стосунки з гетерогенними групами учнів не завжди вибудовуються успішно, набуваючи форм таких типів поведінки: ухилення (учасники свідомо прагнуть уникати взаємодії); одностороннє сприйняття (один з учасників взаємодії сприяє досягненню індивідуальної мети іншого, коли той ухиляється від взаємодії з партнером); контрастна взаємодія (один з учасників прагне сприяти іншому, а інший активно йому протидіє); компромісна взаємодія (обидва учасники виявляють як сприяння, так і протидію, в залежності від ситуації).

У сучасній школі однією з центральних постатей освітнього процесу є вчитель, особистісні якості якого визначають особливості взаємодії з учнями і впливають не тільки на ставлення учнів до предмету, але і на загальний настрій дітей, їх емоційний стан і особистісне благополуччя в навчальному колективі.

Динамічний характер педагогічної діяльності, обумовлений необхідністю розвитку різних варіантів змісту освіти, використання можливостей сучасної дидактики щодо підвищення ефективності освітніх структур, наукового обґрунтування нових ідей та технологій, визначає об'єктивну потребу в удосконаленні системи підготовки педагогів до роботи з гетерогенними групами.

Як засвідчують сучасні дослідники, індивідуальні відмінності учнів є наслідком не лише етнічного, культурного та соціального різноманіття, але і

джерелом зростаючого числа дітей із специфічними особливостями та потребами, у тому числі відхиленням психофізичного розвитку. Різні аспекти освіти таких дітей, їх стосунки з педагогами та іншими учнями можуть істотно відрізнятися від особливостей навчання більшості школярів у шкільному (класному) колективі.

Проаналізувавши проблематику підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії в сучасних наукових дослідженнях, на нашу думку, слід виокремити такі складники підготовки, на які потрібно звернути увагу в підготовці фахівців до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів: *професійно-педагогічне мислення як суб'єктивне моделювання взаємодії, педагогічне спілкування як форма взаємодії педагога з гетерогенними групами учнів та толерантність як особистісна якість майбутнього педагога*[288;289].

Для понять «професійне мислення» та «педагогічне мислення», загальним та родовим є поняття «мислення». Будь-який вид професійного мислення є окремим видом мислення взагалі, тому дослідження проблеми професійного мислення доцільно починати з аналізу загальнонаукових та загально-психологічних проблем мислення [153; 47; 90; 241; 219; 231 та ін.].

Виявлені Б. Тепловим особливості професійного мислення, неодноразово відзначалися в роботах, присвячених вивченню мислення в різних видах діяльності (В. Андронов [9], Д. Завалішина [109], Ю. Корнілов [153], Ю. Кулюткін [170], О. Осіпова [219; 220] та інші).

Великий внесок у розробку проблеми професійного мислення також зробив Ю. Корнілов [153]. Науковець розглянув загальні закономірності в мисленні професіоналів-практиків, незалежно від роду діяльності. Їм проаналізовано та узагальнено дослідження, присвячені мисленню в різних видах виробничої діяльності з боку його практичності.

Дослідник у якості однієї з головних характеристик професійного мислення розглядає його перетворюючу позицію. «Людське мислення постійно виконує найважливіше завдання – не просто пізнання світу, але його перетворення. Завданням перетворювача, а, отже, і завданням його мислення, є не пізнання законів спонтанного розвитку об'єкта, що характерно для вченого, а законів

втручання в рух об'єкта, перетворення останнього в суб'єкт» [153, с.7].

Науковиця А. Маркова, узагальнюючи погляди вчених, пише, що професійне мислення, прямо включене в практику людини, пов'язане з цілісним баченням ситуації в процесі діяльності. Із прогнозуванням її змін, постановкою цілей, виробленням планів, проєктів, нерідко розгортається в умовах жорсткого дефіциту часу та інформації. Воно супроводжується «чуттям» ситуації («почуттям верстата», «почуттям літака», «почуттям класу») [187, с. 91].

У контексті аналізу феномена професійного педагогічного мислення, заслуговують на увагу наукові доробки філософа та методолога науки, автора концепції критичного раціоналізму К. Поппера [333] та філософа П. Фейєрабенда[329], який в своїй фундаментальній праці «Проти методу. Нарис анархічної теорії пізнання» виокремив основні постулати теорії постпозитивізму. Відповідно достатньо перспективними є ідеї становлення позитивного педагогічного мислення, спрямованого на руйнування власних професійних стереотипів.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що професійне мислення на сьогодні розглядається як таке, що має специфічно фахові характеристики, пов'язані зі специфікою професійної діяльності, основним завданням якого є застосування загальних знань, умінь та навичок до конкретних ситуацій, що супроводжуються «чуттям» та «баченням» ситуації.

На нашу думку, вагомим є розгляд професійного мислення в площині педагогічної діяльності, про розумову діяльність вчителя як професіонала, про практичне, продуктивне професійне мислення учителя, тоді ми називаємо його «педагогічне мислення».

У словнику С. Гончаренка дається визначення «педагогічного мислення», де воно характеризується як «здатність учителя застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи; вирішувати педагогічні завдання; використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності; «бачити» в конкретному явищі його педагогічну суть. Педагогічне мислення дозволяє вчителю проникати в

причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, погляди, переживання, знаходити науково обгрунтоване пояснення успіхів і недоліків, передбачати результати роботи» [65, с. 252].

Визначення поняття «педагогічне мислення» здійснюється з різних позицій, які виражаються в різних за змістом дефініціях. Їх аналіз доводить, що окремі вчені визначають педагогічне мислення через його психологічну сутність як пізнавального психологічного процесу. Однак серед цих формулювань є розбіжність. В одних педагогічне мислення вважається процесом відображення дійсності (В. Чубуков), а в інших – відображенням педагогічної дійсності, педагогічного процесу (Н. Бочарова, Д. Вількеєв, С. Каргін), що є точнішим і конкретнішим, адже будь-який конкретний вид мислення спрямований на конкретний об'єкт, який зумовлює його існування, і відображається ним. У більшості таких визначень суть педагогічного відображення зводиться не тільки до пізнання педагогічної дійсності (А. Абдуліна), а й до її цілеспрямованого перетворення (Н. Бочарова, Д. Вількеєв). Відмінність між ними полягає в тому, що по-різному розуміється відношення між зазначеними функціями педагогічного мислення. Якщо А. Абдуліна, В. Чубуков вважають пізнання доміантним, Н. Бочарова акцентує на взаємопідпорядкуванні пізнання перетворенню, то Н. Вількеєв [47] наголошує на їх рівноцінності. Важливими чинниками, що характеризують особливості педагогічного мислення в даній групі визначено, а саме цілі та завдання виховання й навчання, особливості педагогічних явищ, професійність, дієвість та досвід педагога.

У наукових дослідженнях трапляються загальні визначення педагогічного мислення як: особливого складу розуму вчителя (О. Осіпова [219]); значущої якості особистості вчителя (О. Цокур [313]); провідної професійної здібності (С. Годник [64]).

Науковець В. Сластьонін [266] у своїх міркуваннях пов'язує педагогічне мислення з особливостями педагогічної діяльності та вважає, що специфіка професійного мислення педагога визначається, з одного боку, особливостями розумової діяльності педагога, професійною спрямованістю пізнавальних

процесів, а з іншого - конструктивно-перетворювальними особливостями, осмисленням кожної навчально-виховної ситуації, оперативним вибором та реалізацією оптимального варіанту її вирішення.

У науковій літературі «педагогічне мислення» також розглядають як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О. Абдулліна, як теоретичні акти педагогічних дій, що обумовлюють професійну діяльність (Я. Турбовській); «системне бачення педагогічного процесу» (Е. Нечитайлова), як особливий склад розуму, якому притаманний ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» світу (В. Тамарін, Д. Яковлева) як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Спірін [271]).

Учена О. Осіпова відзначає педагогічне мислення вчителя як «сукупність властивостей, властивих будь-якому практичному мисленню (відривність від реалізації та виконання, пізнання взаємодіючої системи, дієвість та ін.), так і специфічних для нього» [219, с. 145]. Найважливішими з них є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, професійна компетентність, індивідуалізація мислення. Також запропонована модель педагогічного мислення, яке засноване на описі таких компонентів [220, с. 123-127]: 1) з'ясування сукупностей професійно-педагогічних завдань, що вирішуються вчителями; 2) опис процесів (етапів) виконання педагогічних завдань; 3) виявлення предметної основи мислення – складу знань; 4) опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності умінь; 5) виявлення способів виконання педагогічних завдань.

Поділяючи позицію дослідника Ю. Кулюткіна стосовно того, що мислення вчителя є суто практичним, оскільки він не відкриває законів, а лише застосовує вже відомі закони у своїй практичній діяльності [170, с. 21.]

Зміст професіонального мислення майбутнього вчителя полягає в пізнанні ним сутності педагогічних явищ і творчому розв'язанні професійно-педагогічних задач; професійне мислення майбутнього вчителя найяскравіше виявляється у позитивній реконструкції педагогічної проблемної ситуації. Саме в цьому полягає

обов'язок формувати у майбутнього вчителя здатність аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації, приймати рішення щодо вибору й застосування засобів педагогічного впливу, які відповідають цим ситуаціям, творчо продукувати нові засоби педагогічного впливу на учнів і навчально-виховний процес школи першого ступеня загалом» [171].

Розглядаючи педагогічне мислення педагога, як процес осмислення вчителем закономірностей функціонування педагогічної взаємодії в освітньому середовищі, слід виділити, що педагогічне мислення є складовою професійного мислення педагога.

На думку О. Осіпової, «професійно-педагогічне мислення – це діяльність по розв'язанню педагогічних задач. Воно існує як процес вирішення педагогічних задач. Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Проявляється в здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі й суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності» [219].

Слід зауважити, що ставлення та сприйняття педагогом педагогічного процесу в площині гетерогенності, аналіз, діагностування, характеристика, проектування освітнього процесу та інше, все це характеризує мислення педагога як професійне.

Педагогу початкової школи, щоб аналізувати та синтезувати інформацію, вибудовувати конструктивні та результативні взаємини з гетерогенними групами учнів, визначити критерії оцінювання педагогічних ситуацій, здатність до розв'язання педагогічних задач, запобігання конфліктів та конфліктних ситуацій в гетерогенному освітньому середовищі, необхідне розвинене професійно-педагогічне мислення. А саме, здатність педагога апробувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях, вміння «аналізувати», «рефлексувати», «прогнозувати», «попереджати» та «бачити» основні аспекти педагогічної взаємодії в площині гетерогенності учнівської аудиторії.

Так, наприклад, І. Гаврилова в своєму дисертаційному дослідженні,

присвяченому педагогічному мисленню, пише: «сучасним дослідженням в області формування мислення присвячені роботи М. Гольдін (продуктивне педагогічне мислення), Т. Дронової (інтегративно-креативний стиль мислення), О. Ігракової (аналітичне мислення), А. Коропової та Ю. Корнілової (практичне мислення), Т. Клімової, Н. Плотникової, Е. Столбнікової, А. Федорова (критичне мислення), Є. Куоні (педагогічне мислення), Т. Кугушевої (екологічне мислення), Е. Ляшкиної (системне мислення), О. Мінеєвої (професійно-педагогічне мислення), О. Плотникової (природно наукове мислення), І. Черкасової (панорамно-педагогічне мислення)» (Гаврилова І., 2014. с. 4).[]

Дослідивши сутність поняття професійно-педагогічне мислення, вагомою постає потреба зосередити увагу на мисленні педагога в умовах Нової української школи, яке компетентне до конструктивної співпраці, адже в сучасних реаліях педагог працює в умовах інклюзії та співпрацює з гетерогенними групами учнів, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі.

У своєму дослідженні ми вбачаємо, що розвинене професійно-педагогічне мислення вчителя включає загальну культуру мислення з усіма властивими йому якостями, педагогічну спрямованість, гуманістичний стиль, детермінований самою природою педагогічної діяльності, інноваційний характер, обумовленими і якісними перетвореннями змінами в сучасній вищій школі та вимагає від суб'єкта прояву критичності, рефлексивності, системності, прогностичності, здатності самостійно побачити проблему та знаходити інноваційні рішення.

Особливо значущим для нашого дослідження є витлумачення поняття «інноваційного мислення» професором Нідерландського університету інноваційного менеджменту Д. Гасперш, який стверджував, що «Ідеї – це насіння оновлення. І у природному середовищі ми потребуємо його в достатку. Одне дерево дає тисячі насінин, з яких лише кілька проростає. Те саме можна спостерігати у світі менеджменту та співпраці. Здається, що успішний запуск нового продукту або переговорів займає близько трьох тисяч ідей. Таким чином, «кількість» перевищує «якість» на початку. З цієї причини завдання полягають у створенні якомога більшої кількості ідей з акцентом на питаннях, які справді

мають значення для вирішення задач та викликів. За наявності великої кількості ідей, ми можемо зробити вибір, а потім обрати дорогоцінні «камені» для свого успіху та зростання» [336]. Науковець вводить нове тлумачення мислення в сучасному світі, а саме «тривимірне мислення» – мислення, яке підтримує та стимулює думки в пошуку нових ідей.

Автор виділяє три складові «тримірного мислення» [336]: розширення мислення (пошук характеристик та ракурсів, пов'язаних з певною проблемою); поглиблення мислення (намагання виявити основні проблеми, причини та припущення); переключення мислення (розгляд проблеми в контексті, який повністю відрізняється від того, в якому вона виникла).

Вагомий внесок у дослідження багатовимірного (полівимірного) мислення зробив науковець В. Андреев у своїй монографії «Педагогічна евристика для творчого саморозвитку багатовимірного мислення та мудрості», де автор зауважував, що «наші дослідження та роздуми в цьому напрямку показують, що одна з найважливіших причин системної кризи ХХІ ст. – це відставання в розвитку людського інтелекту в порівнянні з тими проблемами, які на даному етапі стоять перед людиною та людством. А це відставання в розвитку інтелекту в основному обумовлено тим, що недостатня увага в сучасній системі освіти та виховання в школі й в вузі приділяється саме проблемі розвитку та творчого саморозвитку багатомірності мислення, багатовимірного інтелекту та мудрості людини ХХІ століття»[7].

На думку В. Андреева [7] «мислення по своїй суті проявляється та практично реалізується багатомірно. Багатовимірність (полівимірність) мислення детермінована, з одного боку, надзвичайним різноманіттям типів та видів завдань та ситуацій, з якими стикається людина, а з іншого – його природою, його різноманіттям властивостей, індивідуальних особливостей, його багатоманітністю, а отже гетерогенністю; та проявляється багатовимірністю застосування, розвитку та саморозвитку».

«Багатовимірне (полівимірне) мислення людини як психічний процес – це одна з найважливіших характеристик багатомірності (полівимірності)

відображень об'єктивної дійсності та результат становлення й високого рівня проявлення багатомірних властивостей та здатності людини, його індивідуальності й суб'єктивності, що виявляються та творчо саморозвивається як полівимірне логічне, системне, творче, критичне, рефлексивне, прогностичне та інші види мислення, які з зовнішнього боку - детерміновані багатоманіттям видів і типів ситуацій, задач і проблем, а з внутрішнього боку детерміновані багатоманіттям інтеграцій, трансформацій та поєднання різних видів та форм мислення людини» – зауважує В. Андреев [7, с. 76].

Аналізуючи наукові доробки вчених щодо професійно-педагогічного мислення педагога, ми прийшли до висновку, що мислення педагога в площині гетерогенності набуває таких особливостей: критичність, рефлексивність, системність, прогностичність та творчість.

Професійно-педагогічне мислення характеризується наявністю всіх цих складових у своїй основі, відтак можемо визначити, що професійно-педагогічне мислення педагога є «полівимірним» або «багатовимірним».

Наявність у складі професійно-педагогічного мислення: критичного мислення, творчого мислення, системного мислення, рефлексивного мислення та прогностичного мислення – підкреслює його полівимірність або багатовимірність.

Критичне мислення – це процес аналізу, синтезування й обґрунтування оцінки достовірності чи цінності інформації; властивість сприймати ситуацію глобально, знаходити причини та альтернативи; здатність генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем і приймати зважені рішення – чому довіряти та що робити далі [160].

Рефлексивна свідомість педагога є важливим компонентом успішної професійної діяльності, оскільки ця діяльність відноситься до сфери міжособистісних взаємин усіх учасників освітнього процесу. Уміння аналізувати свої дії, прораховувати їх наслідки, вміння контролювати та оцінювати свою поведінку в конфліктній ситуації необхідне для вчителя Нової української школи як менеджера освітнього простору.

Уміння мислити системно повинно позбавити педагогів від звички вирішувати проблеми окремо: коли подолання однієї кризи веде до настання іншої, та правильне вирішення не може бути знайдене. Мислення не повинно бути фрагментарним – необхідно бачити ситуацію в цілому, а отже мислити системно.

Педагог нової української школи працює в умовах інклюзії, а саме включення різних гетерогенних груп учнів у загальну кількість учнівського складу, здійснює спільну роботу, толерантне спілкування, партнерство, співпрацю з усіма учасниками. Педагог стикається з серйозними освітніми завданнями: на всіх етапах своєї професійної діяльності, усвідомлює зростаючу складність взаємин всіх учасників освітнього процесу, оскільки їх інтелектуальні здібності, психо-фізичні особливості, релігійні вподобання, мовні особливості, соціальний рівень, стан здоров'я, інтереси, захоплення та інше досить відрізняються. Саме системне мислення дає змогу педагогу бачити ситуацію як систему з мінісистемами, які взаємодіють між собою та мають причиново-наслідкові зв'язки.

Науковцями доведено, що розвинене системне мислення дає змогу зрозуміти педагогічні ситуації більш глибоко, що дозволяє бачити, як влаштований світ взаємин педагога та його учнів та правильно взаємодіяти з ним.

Прогностичне мислення – це такий вид мислення, який проявляється та реалізується в ситуаціях та вирішенні конкретного виду проблем чи задач на основі прогнозування, який вимагає високорозвинутих дослідницьких здібностей для передбачення, передбачення найбільш вірогідного визначення стану, тенденцій розвитку будь-чого, особистості, явища, системи, процесу на певну перспективу, в процесі вирішення яких відбувається створення чи проектування нових результатів; це вміння «передбачувати» майбутні ситуації, конфліктні ситуації, проблеми та хід їх розв'язання в освітньому просторі, а саме ретельно аналізувати інформацію та ситуацію, демонструючи правильну поведінку з усіма учасниками.

Крім того, розуміючи прогностичне мислення як складову творчого мислення, ми можемо також розуміти його і як індикатор розвитку цього творчого

мислення в цілому на основі таких ознак: ступінь використання видимих та невидимих ознак, які містить в собі принцип вирішення задачі; миттєві та немиттєві інсайти, які позначають певний рівень випереджувального відображення; ступінь упевненості в правильності свого рішення.

Творче мислення педагога – це таке мислення, яке відкриває педагогові принципово новий погляд на ситуацію, дозволяє створити новий спосіб вирішення задачі чи проблеми на основі досягнутого результату, який володіє цілком конкретною чи виразною новизною.

До умов, що стимулюють розвиток творчого мислення, відносяться: ситуації незавершеності або відкритості, на відміну від жорстко заданих і суворо контрольованих; дозвіл та заохочення в запитаннях; стимулювання відповідальності та незалежності; акцент на самостійних розробках, спостереженнях, відчуттях, рефлексії та критичному сприйнятті дійсності.

Аналізуючи та досліджуючи новітні наукові підходи та методи задля успішної та результативної професійної діяльності педагога в умовах нової освітньої парадигми ХХІ століття, слід виокремити новий метод у сфері мислення педагога нового тисячоліття – метод «дизайн-мислення», який характеризується полівимірністю педагогічного мислення. У своєму професійному педагогічному досвіді зарубіжні колеги використовують «дизайн-мислення» як інструмент для вирішення нестандартних ситуацій, подолання та розв'язання труднощів інноваційним шляхом в гетерогенному освітньому середовищі [324; 325; 326; 327; 328].

Перш за все розкриємо саму суть поняття «дизайн-мислення». На сьогодні дизайн – це не просто проектування естетичних властивостей предметів, а ще й створення та конструювання методик вирішення проблем існування людини в соціальній реальності. Саме для цього, власне, «дизайн-мислення» (*design thinking*) й був розроблений.

Принципи дизайну мислення існували завжди, саме завдяки їм виникла велика частина інновацій минулих століть. В одних джерелах зауважують, що перетворенням концепції в закінчену практико-орієнтовану методику займалися

тільки в 1980 році ідеологи новітнього підходу – Х. Платтнер та Д. Келлі, які заснували школу «Інститут дизайну Хассо Платтнер»[132].

Аналізуючи «дизайн мислення» з точки зору педагогіки та новітнього підходу у роботі педагога ХХІ століття, ми можемо визначити, що «дизайн мислення» педагога – це творчий спосіб мислення, напрям думок, світогляд, який орієнтований, у першу чергу, на інтереси та потреби всіх учасників освітнього процесу, який дозволяє педагогу гнучко працювати в умовах інклюзії та гетерогенності, вірити, що він здатний робити продуктивні зміни, створювати нестандартні рішення та інновації в гетерогенному освітньому просторі.

Отже, «дизайн-мислення» – це образ мислення, який торкається всіх сфер професійної діяльності педагога. Педагог, здійснюючи нові кроки в своїй діяльності, вірить, що відповідні рішення, які створюють позитивний вплив, допомагатимуть йому створювати нові продуктивні рішення.

Вміння мислити «дизайнерськи» надає віру педагогу в творчих здібностях та трансформації складних проблем у можливості для дизайну та має такі властивості: *багатовимірність (полівимірність) мислення педагога* (розвинуте критичне, рефлексивне, системне, прогностичне та творче мислення педагога); *особистісна зорієнтованість* на всіх учасниках освітнього процесу (співчуття, прийняття та розуміння потреб та мотивації учнів, де основою їх прийняття та розуміння є толерантність, рефлексія та емпатія); *співпраця та партнерство* (педагог спостерігає та сприймає кожного учня як індивідуальність, діагностує сильні та слабкі сторони учня задля вибору для кожного учасника посильної учбової діяльності); *позитивізм* (дизайн-мислення є фундаментальним переконанням, що ми всі можемо створювати інновації та робити зміни – яка б не стояла перед педагогами складна проблема чи задача); *експеримент* («дизайн-мислення» надає вам можливість рефлексувати та оцінювати свою професійну діяльність, педагогічну ситуацію, адже за втіленням нової ідеї чи інновації слідує зворотній зв'язок, і цей зв'язок має позитивний чи негативний відтінок, але за умови врахування освітніх потреб кожного учня, аналізу та рефлексії власної діяльності педагог корегує подальший процес).

Науковці виділяють п'ять стадій «дизайну-мислення» педагога [326]:

I *Виклик* Автори пропонують педагогам детально розглядати кожну проблемну ситуацію чи задачу, розуміючи її суть і тільки з урахуванням цього приступати до підготовки дослідження. Запастися натхненням – теж не зайве для педагога, який встав на шлях вдосконалення та усунення недоліків в освітньому процесі.

II *Інтерпретація* Зрозумівши проблему, потрібно вивчити контекст, знайти всі смисли та виділити реальні можливості для позитивного розв'язку проблеми.

III *Ідея* Розглянувши докладно проблему з усіх сторін, потрібно почати генерувати ідеї щодо використання тих чи інших можливостей, приміряти їх до існуючої ситуації та передбачати результати. На цій стадії не варто забувати, що «дизайн-мислення» – це модель спільної роботи, яка виходить із того, що колективний розум завжди зможе знайти більш раціональне рішення, ніж одна-єдина людина. Виявляючи кмітливість і працюючи з різними точками зору, учитель принесе набагато більшу користь своїм учням, батькам та колегам.

IV *Експеримент* Власне та стадія, яка пропонує приступити до дій і почати втілювати свої ідеї в життя. Не забувати про зворотний зв'язок – один із необхідних пунктів на цій стадії.

V *Еволюція* Остання стадія, на якій педагог отримує необхідні уроки і продовжує рухатися вперед. Адже «дизайн мислення» – це модель, в якій неможливо раз і назавжди домогтися остаточного результату. Занадто багато учнів, постійно потребують змін, занадто швидко плине час, щоб можна було раз і назавжди знайти панацею від усіх непередбачуваних ситуацій. Проектне мислення допомагає педагогам змінюватися разом з новими тенденціями й знаходити актуальні рішення та запобігає «професійному вигоранню». Крім того, це допомагає вчителям позбавлятися від «комплексу досконалості», який найчастіше «паралізує педагога», призводить до педагогічного вигорання, і не дає йому ризикувати через страх зробити помилку.

Наступною складовою підготовки майбутнього педагога до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є педагогічне спілкування. Спілкування

– основа, невід’ємний елемент діяльності вчителя, вихователя, викладача, керівника.

«Педагогічне спілкування» – це професійне спілкування вчителя з учнями в цілісному педагогічному процесі, яке розвивається в двох напрямках: організація відносин з учнями та управління спілкуванням в дитячому колективі. Воно входить у структуру методів і прийомів виховання та навчання і, одночасно, є способом їх реалізації [143].

У підручнику «Психологія» під редакцією Б. Сосновського дається наступне визначення педагогічного спілкування: «Педагогічне спілкування – це професійна активність педагога, що складається у встановленні сприятливих відносин з іншими учасниками педагогічного процесу (з учнями, колегами-педагогами, адміністрацією та ін.) для підвищення ефективності педагогічної діяльності» [249, с. 615]. У даному визначенні вказується на тісний зв’язок педагогічного спілкування та педагогічної діяльності.

У словнику іншомовних слів поняття «спілкування» визначається як: складний, багатоплановий процес взаємодії двох або більше осіб, за допомогою певної семіотичної системи, в процесі якого відбувається обмін інформацією, взаємовплив, взаєморозуміння та формування взаємин між партнерами [268, с. 803].

Значна частина вчених вважає спілкування процесом взаємодії, в якому залучені окремі учасники або соціальні групи. У зв’язку з цим виділяються різні аспекти такої взаємодії.

Науковець В. Грехнев зауважував, що спілкування – це стосунки між людьми спрямовані на трансляцію інформації один одному, думок, емоцій відповідно до прийнятих у соціумі норм і особливо сфери діяльності людини [75].

Науковець А. Леонтьєв зауважував, що спілкування – взаємодія, яка відбувається в межах конкретної соціальної спільності, і є основою для спільної колективної діяльності [174].

В своїх наукових доробках вчені А. Петровський та М. Ярошевський підкреслювали, що особливість взаємодії людини з іншими людьми в спілкуванні

полягає в її спрямованості на встановлення й розвиток контактів з ними, необхідними для ефективної спільної діяльності, на обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини.

Дослідник Б. Паригін розглядав категорію спілкування як взаємодію людей, що направлена на обмін інформацією, вплив один на одного, співпереживання і взаєморозуміння [227].

Науковиця О. Кіліченко зауважувала, що взаємодія опосередкована спілкуванням. У процесі її відбувається взаємообмін уявленнями, установкою, поведінкою. Спілкування сприяє переданню й обміну раціональною та самоцінною інформацією [138, с. 28].

Зарубіжний науковець О. Лобанов [182, с. 19] узагальнив наведені трактування цього феномену; він зауважував, що спілкування – активність індивіда, спрямована на іншу людину, зумовлена певними мотивами, висловлена за допомогою різних комунікативних засобів (слів, жестів, міміки) для реалізації тієї чи іншої комунікативної потреби.

У психолого-педагогічній літературі вирізняють наступні функції спілкування: *прагматичну* функцію, яка реалізується при взаємодії людей; *формуючу* функцію, що виявляється в процесі розвитку, становлення людини як особистості; функцію *підтвердження*, яка полягає в тім, що тільки в спілкуванні з іншими людьми людина пізнає, розуміє і стверджує себе у власних очах; функцію *організації та підтримки* міжособистісних відносин, яка пов'язана з оцінюванням партнерів по спілкуванню і встановленням певних емоційних відносин; *внутрішньо особистісну* функцію, яка може розглядатися як діалог людини з самим собою [253, с. 11-13].

Відповідно до основного призначення педагогічного впливу спілкування виконує три основні функції:

Перша функція – відкриття дитини на спілкування – покликана створити учневі комфортні умови на уроці, в класі, в школі, під час позакласного заходу; створити стан психологічної розкритості в процесі спілкування. Ця функція проявляється в тому, щоб викликати у дитини бажання спілкуватися, і сприяє

подоланню закритості його внутрішнього світу перед учителем.

Друга функція – співучасть дитині в педагогічному спілкуванні – виявляється в результаті аналізу процесу взаємодії вчителя з дітьми. Вона необхідна для того, щоб підтримати учня в налаштуванні на спілкування, надати йому допомогу в спілкуванні.

Третя функція – піднесення дитини в педагогічному спілкуванні – полягає в підвищенні в процесі спілкування з педагогом самооцінки дитини; вона сприяє виникненню у дитини ціннісних новоутворень.

Якщо говорити про гетерогенні групи учнів, то саме учні з особливими освітніми потребами є дітьми особливо чутливими до слова педагога, до його спілкування з ними. Слід зауважити, що педагог спілкуючись з учнями з різних гетерогенних груп має завжди пам'ятати, *що слово – це той інструмент, яким педагог «малює» свої взаємини та взаємовідношення з учнями.* Спілкуючись із педагогом, учні засвоюють уміння жити в соціумі, приймати та розуміти своїх однолітків та людей навколо, співпереживати, співчувати, допомагати іншим, турбуватися про кожного. Відчувати, аналізувати ставлення до себе та рефлексувати – все це виявляє потребу до постійного самовдосконалення кожного учасника взаємодії, а отже реалізації процесу самовиховання.

Серед особливостей педагогічного спілкування педагога з гетерогенними групами учнів нами були виділені такі: особистісна орієнтація (у спілкуванні з учнями педагог проникає у світ відчуттів та переживань учнів); позитивні та толерантні взаємини педагога з гетерогенними групами учнів, де повага, прийняття та розуміння є основою взаємин та культури спілкування; рівність поглядів, психологічних установок педагога та учнів (неприпустиме панування педагога у спілкуванні, педагог має бути готовим приймати право учнів на свою власну думку та переконання); основою спілкування є довіра, співпереживання та прагнення прислухатися один до одного; емоційний і вольовий взаємовплив та взаємодія всіх учасників виявляється у злагодженості думок, поглядів, а також у взаєморозумінні та формуванні спільного стилю поведінки, переконань, уподобань та ін.; формування пізнавальної спрямованості особистості, розкриття

потенціалу кожної особистості; подолання психологічних, соціальних, комунікативних бар'єрів та емоційного напруження, з якими стикаються найчастіше учні-інваліди та учні з особливостями психо-фізичного розвитку.

Серед функцій педагогічного спілкування в площині гетерогенності учнівського складу ми виділяємо: *інформаційну* (спілкуючись з учнями педагог краще може зрозуміти кожного учня, діагностувати його здібності, освітні потреби та ін.); *обмін інформацією* (взаємообмін знань, умінь, навичок, інтересів, вподобань, культури, традицій, життєвого досвіду та ін.); *організацію навчальної діяльності* (спілкуючись з учнями педагог організовує навчання та підбирає результативні методи та форми роботи, спільну діяльність та завжди має зворотній зв'язок); *співпереживання* (спілкуючись з учнями педагог краще розуміє духовний світ кожного учня, емпатійно ставиться та допомагає адаптуватися до певних ситуацій та ін.); *самоствердження* (соціалізація, прояв індивідуальності та прийняття кожного таким, яким він є).

Для педагога педагогічне спілкування – це не тільки джерело інформації, це той процес та інструмент, який створює комфортну психологічну атмосферу для соціалізації кожного учня, навчання, виховання та розвитку особистості, яка потребує додаткової підтримки[285].

Науковиця О. Матвієнко, досліджуючи поняття педагогічне спілкування, зауважувала, що «педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці або поза ним (у процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом та учнями, учнівським колективом. Педагогічне спілкування – важливий компонент праці вчителя, що створює атмосферу психологічного розвитку особистості учня. Автор підкреслює, що педагогічне спілкування має бути особистісно-розвивальним, емоційно-комфортним, розв'язувати такі завдання: взаємообмін інформацією між учителем та учнями; взаєморозуміння, вміння дивитися на себе очима партнера зі спілкування; мобілізація резервів учасників спілкування, виявлення найсильніших і найяскравіших рис та якостей учнів і вчителя; взаємодія й організація спільної

діяльності; розумна, педагогічно доцільна самопрезентація особистості вчителя та учнів; взаємна задоволеність учасників спілкування» [193].

Аналізуючи процес педагогічного спілкування, потрібно звернути увагу на такі поняття як педагогічна задача та комунікативна задача [104 та ін.].

Слід зауважити, що якщо раніше педагоги розглядали учня як об'єкт виховного впливу, то нині вони прагнуть до ситуацій співробітництва та партнерства, а це вимагає певних вимог до організації процесу спілкування. Вимогами та основою результативного педагогічного спілкування, окремо, можуть бути: розуміння та прийняття, повага та визнання, толерантність та відкритість спілкування; діалог, а саме діалогічність; взаємопідтримка та взаєморозуміння, що є рушійною основою співробітництва; рівнозначна взаємодія з усіма учасниками.

Отже, педагогічне спілкування з гетерогенними групами учнів – це особлива форма взаємодії педагога з учнями, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, спрямована на створення сприятливого та комфортного психологічного клімату, що дає можливість кожній особистості бути прийнятою та зрозумілою, і в повному обсязі розкрити свої особистісні якості, інтелектуальні здібності, вподобання та потенціал. Варто зазначити, що особливо важливим у педагогічному спілкуванні педагога з гетерогенним групами учнів є діалог.

Педагогічний діалог – міжособистісна дія, яка дозволяє кожному учаснику проявити себе в спілкуванні та бути почутим. Адже багато дітей із гетерогенних груп соромляться та психологічно не готові вступати в діалог із педагогом та однолітками, що пояснюється їх невпевненістю в собі. Саме ця проблема має бути вирішена, і взірцем для наслідування має стати педагог, який своїм прикладом буде формувати в учнів упевненість та відкритість до діалогу.

Серед видів педагогічного спілкування, на наш погляд, необхідно загострити увагу на монологічному та діалогічному, які виділяються за критерієм рівноправності партнерів.

При монологічному або суб'єкт-об'єктному спілкуванні тільки вчитель має можливість бути активним, висловлювати свою точку зору, учні ж знаходяться в

позиції спостерігачів.

Під діалогічним спілкуванням ми розуміємо позитивне ставлення співрозмовників по відношенню один до одного, які вважають себе рівноправними партнерами, кожен з яких сприймає іншого як людину, що має право на власну думку. При діалогічному спілкуванні проявляються унікальність кожного з тих, хто спілкується, та їх принципова рівність один перед одним, відмінність і оригінальність точок зору партнерів по спілкуванню, орієнтація кожного на розуміння та на активну і правильну інтерпретацію точки зору співрозмовником.

Задля того, щоб педагогічне спілкування з гетерогенними групами учнів мало ознаки діалогічності, педагог має бути готовий до: дотримання рівності та права кожного учасника мати свою особисту думку, позицію, а також відкритість та довірливість між партнерами; особистісної орієнтації педагога й учнів та взаємовплив кожного учасника: (платформа рівності у діалогічному спілкуванні включає в себе різні позиції всіх учасників. Кожен учень знаходиться у колі своїх потреб, а отже діє в «траєкторії» задоволення власних прагнень та переконань; діалогічність педагога не тільки з учнями, але й із собою у спілкуванні: (спілкуючись з учнями педагог веде діалог із собою, як із професіоналом).

У психолого-педагогічній літературі зустрічається термін «розуміюче спілкування» – цілеспрямована взаємодія, яка орієнтована на розуміння та прояві поваги до особистості співрозмовника та складається з неоцінної реакцій на його висловлювання та емоційні стани [234, с.243].

Отже, сучасний педагог НУШ має бути зорієнтований на розуміння та прийняття учнів, під час взаємодії з учнями зосереджувати свою увагу на їх внутрішній системі відліку (критерії оцінок, цінності, мотиви, проблеми, думки, почуття), а не на своїй власній. Відзначимо, що відкрите спілкування з учнями, яке потрібно зрозуміти та вивчити, буде відбуватися тільки тоді, коли вчитель буде здатний створити довірливі взаємини (клімат, атмосферу, психологічний контакт), так як почуття довіри необхідно для саморозкриття партнера без побоювання, що він буде необ'єктивно оцінений, а його відвертість буде

використана на шкоду йому самому.

У вітчизняній педагогічній психології використовуються поняття «стиль відносин і взаємин», «стиль спілкування (зміст спілкування, характер спілкування)», «стиль керівництва вчителя», «стиль управління», «стиль поведінки або форми поведінки вчителя», «педагогічний стиль учителя». Усі ці поняття відображають форму і зміст відносин між учителем і учнями, що складаються в процесі педагогічного спілкування [72].

Загальноприйнятою класифікацією стилів педагогічного спілкування (керівництва) в психолого-педагогічних науках є їх поділ на авторитарний, ліберальний і демократичний. Під стилем керівництва розуміється специфічна система способів впливу вчителя або вихователя на учнів.

Авторитарний стиль – диктат, стиль який обмежує освітні права учасників педагогічної взаємодії та перетворює їх на пасивних виконавців, які не формують власної точки зору, спостерігається пригнічення настрою, самостійності, ініціативи та гармонійного розвитку. Авторитарний учитель власноруч, без діалогу з групою, визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу та пригнічує учнів.

Демократичний стиль – повага, довіра та орієнтація педагога на самоорганізацію та самоуправління кожної особистості, групи та колективу. Базується він на спільній думці всіх учасників взаємодії, а саме на залученні всіх учнів до спільної діяльності, незалежно від їх здібностей, можливостей та індивідуальних відмінностей.

Ліберальний стиль – відсутність чіткої позиції педагога. Це проявляється у байдужості й невтручанні педагога в важливі ситуації та загальній організації педагогічного процесу.

У спілкуванні важливу роль відіграють педагогічний такт, як моральна категорія, культура мовлення та особистісні якості педагога.

Педагогічний такт – це тактовна та коректна поведінка педагога, яка вимагає в складних та конфліктних ситуаціях зберігати спокій та повагу до гідності учня, морального компромісу та консенсусу, свідомого пом'якшення тих чи інших

вимог з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів. Ознаками педагогічного такту є [236]: природність, простота, спілкування з дітьми, яке не допускає фальші; щирість тону; довіра до учня без потурання; прохання без випрошування; рекомендації й поради без нав'язливості; переконання та вимога без примушування; серйозність тону без створення скованості; гумор та іронія без приниження гідності; доброзичливість без застережень та інше.

Оскільки основним вербальним засобом педагогічного спілкування є слово, то культура мовлення вчителя створює морально-психологічний ореол, який надає спілкуванню бажаного ефекту для всіх учасників освітнього процесу.

Слід наголосити, що проблема культури професійного спілкування розглядається в численних наукових доробках педагогів та психологів. Наукові праці О. Киричука [136], В. Кан-Калика [126] та інших учених містять важливі дані про можливості педагогічного управління спілкуванням педагога з учнями. У працях згаданих учених ефективно педагогічне спілкування розглядалося як один із чинників оптимізації освітнього процесу, тобто зі сказаного випливає, що культура спілкування або комунікативна культура – це складна й багатоаспектна структура, що характеризує спілкування, головними компонентами якої є: культура слухання, культура мови й емоційна культура.

Процес сприймання педагогом особистості вихованця включає: уміння правильно сприймати і визначати за виразом обличчя людини, за її рухами, діями і вчинками, а також вербальними реакціями психічний стан й емоційні переживання вихованців як реакцію на певний педагогічний вплив і перебудовувати власні дії та поведінку на основі отриманої інформації, уміння спостерігати, «бачити» і швидко оцінювати педагогічну ситуацію, бачити труднощі у своїй діяльності та діяльності учнів [195, с.125].

Культура мовлення педагога є одним із вирішальних чинників у налагодженні педагогом позитивних контактів з учнями з гетерогенних груп; культура мовлення педагога віддзеркалює ціннісні орієнтації, змістовність професійних знань, професійну компетентність педагога, яка характеризується вихованістю, тактовністю, умінням висловлювати думки, дотримуватись

толерантності, моральних та етичних норм спілкування; уміння педагога коректно та тактовно спілкуватися з учнями.

Таким чином, педагогічне спілкування є професійним спілкуванням вчителя з учнями на уроці і в позаурочній діяльності, має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого клімату, а також на психологічну оптимізацію навчального процесу.

Зауважимо, що педагогічне спілкування педагога з гетерогенними групами учнів потребує від педагога значущих комунікативних умінь, необхідних для продуктивного педагогічного спілкування в умовах інклюзії.

До комунікативних умінь учителя науковці відносять такі: соціальна перцепція (уміння «читати по обличчю»); емпатія (уміння співчувати); толерантність (уміння розуміти інші думки, терпимо ставитися до чужих поглядів); самопрезентація (уміння виявляти впевненість, свої кращі якості в необхідний час); установка на позитивне в людях; достатній обсяг уваги і пам'яті (обличчя, імена, якості); оперативність формулювання думок; культура і техніка мовлення; володіння прийомами ефективного спілкування [235, с. 254–255]

В своїй науковій праці М. Навроцька зауважує, що «для педагогів характерні такі риси успішного спілкування з учнями: відкритість особистості, здатність дозволити учнями зрозуміти, що вчитель теж людина; здатність організовувати спілкування «від учня»: залежно від його настрою, думок; здатність стати на місце учня, пізнати його і в даній ситуації, і взагалі; здатність прийняти учня як повноправного партнера спілкування; чуйність, терпіння, зацікавленість вихованцем, здатність співпереживати; різноманітність інтересів, широта пізнання і здатність використовувати їх у спілкуванні з учнем; здатність показати учневі його значущість» [206].

Слід зауважити, що продуктивність педагогічної взаємодії з учнівським колективом залежить від розуміння педагогом сутності та функцій педагогічного спілкування, та розуміння внутрішніх основ її функціонування. Оскільки педагог має співпрацювати з гетерогенними групами учнів, постає необхідність у якісній та професійній підготовці майбутнього педагога до педагогічного спілкування.

Отже, аналізуючи підходи щодо проблематики педагогічного спілкування в гетерогенній освітній площині в сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі, ми дійшли висновку, що науковцями актуалізується важливість пошуку найбільш влучного та результативного педагогічного спілкування з гетерогенними групами учнів. Це пов'язано передусім із необхідністю у підготовці толерантних педагогів, які мудро та успішно співпрацюють з різноманітним учнівським класом, які своїм прикладом, а саме: ціннісним ставленням до кожного учня; прийняттям кожного таким, яким він є незалежно від його інтелектуальних здібностей, фізичних можливостей, соціального статусу, національності, релігії, культури та ін.; формує толерантне ставлення один до одного всіх учасників освітнього процесу.

Прийнята реформа Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа» [152] дає змогу зосередити свою увагу на підготовці вчителів початкової школи нової генерації, позбавлених авторитарності та диктаторства, орієнтованих на здійснення освітньої діяльності на засадах толерантності, що передбачає розуміння та прийняття різних думок та світоглядів, релігій, національностей, готовність до співпраці, діалогу, партнерства та емоційної мобільності.

Вітчизняні вчені Л. Бернадська [27], О. Волошина [50], О. Грива [76], Ю. Гордієнко [67], М. Карандаш [128] розкрили сутність феномену толерантності та дослідили його вплив на формування професіоналізму педагога. Окремі аспекти проблеми виховання толерантності майбутніх педагогів висвітлили у своїх дослідженнях Т. Білоус [32], Ю. Гордієнко [67], О. Матвієнко [190], Ю. Тодоровцева [281] та інші.

Незважаючи на суттєвий доробок сучасних вітчизняних та зарубіжних учених щодо гуманізації професійної свідомості педагогічних кадрів, питання, що пов'язані з формуванням толерантного вчителя, наразі є актуальним.

Визначення та розуміння самого феномена «толерантності» набуває особливого змісту та набуває значущості в межах нашого дослідження, а отже потребує розкриття етимології самого терміна «толерантність», ознайомлення з її ознаками та критеріями.

Етимологія терміна «толерантність» походить від латинського дієслова *tolero* – «нести», «тримати», «терпіти». Це дієслово застосовувалося в тих випадках, коли було необхідно «нести», «тримати» в руках якусь річ. При цьому йшлося про те, що для тримання або перенесення цієї речі людина повинна докладати певних зусиль, страждати та терпіти. Однак своє широке поширення термін «толерантність» отримав в англійській інтерпретації – *tolerance* – де поряд з терпимістю він означає також «допускати» [131].

Науковець О. Кирилук, зауважує, що російське дієслово «терпіти» має негативне забарвлення, оскільки означає лише зовнішнє стримування свого ставлення, тоді як толерантність передбачає активну позицію [135, с. 59]. Саме цієї думки дотримується Н. Юферева, наголошуючи, що терпимість означає бездіяльність людини, адже терплять, зазвичай, щось неприємне [322, с. 15].

Як зауважує аналіз психологічних, педагогічних та іншомовних словників у визначенні самого терміна толерантності не існує єдино правильного визначення даного поняття, оскільки кожен дослідник трактує його по-своєму. Проте велика кількість авторів, доводять у своїх наукових працях необхідність розрізнення цих понять.

На думку О. Хеффе, толерантність передбачає взаємну повагу різних культур і традицій, визнання самоцінності інших культур [309, с. 26].

Низка дослідників (А. Асмолов [11], Н. Асташова [12], А. Орлов [218] та ін.) також ідуть від розуміння толерантності як поблажливо-байдужого ставлення до іншого і пропонують розглядати її в контексті таких понять, як визнання, прийняття, розуміння, тобто здатність бачити в іншому саме іншого – носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки, усвідомлення його права бути іншим; безумовно позитивне ставлення до такої несхожості; вміння бачити іншого «зсередини», здатність поглянути на світ одночасно з двох точок зору: своєї власної та іншого.

Отже, можемо зробити висновок, що довготривалий досвід переживань викликає терпимість, а досвід позитивного ставлення, розуміння та сприйняття іншої людини такою, якою вона є, – толерантність, яка вимагає самообмеження,

саморегуляції та дозволяє ставитися до іншого (відмінного від тебе) з позиції рівності кожного.

Досліджуючи поняття «толерантність», виникає потреба у співставленні даного поняття з протилежним значенням, а саме з «інтолерантністю». На думку науковця М. Міріманової проявами інтолерантності є упередження, забобони, негативні стереотипи, результатом яких виступають такі соціальні явища, як націоналізм, расизм, шовінізм: насилля у діях та мові – погрози, переслідування, репресії, залякування, образи, насмішки, прізвиська; екстремізм у поглядах та вчинках – тероризм, фашизм, осквернення релігійних та культурних символів; експлуатація: дискримінація, ізоляція в суспільстві [201].

Цікавим для нашого дослідження є наукове бачення С. Бондиревої, яка в своїй розвідці вводить поняття «правомірної інтолерантності» [37]. Авторка порівнює «правомірну інтолерантність» зі справедливістю та законністю, наголошуючи, що толерантність – це не беззахисність особистості. Людина не повинна діяти інтолерантно в більшості життєвих ситуацій, проте така поведінка можлива у випадку необхідності збереження почуття власної гідності та захисту свого життя.

Сьогочасний прояв толерантності та інтолерантності в сучасному освітньому просторі виявляється у випадку зіставлення або існування будь-яких відмінностей, які виступають як особистісна ідентичність. Науковці визначають наступні типи толерантності та інтолерантності, які є важливими для нашого дослідження, адже гетерогенні групи учнів мають видимі та невидимі ознаки, що визначають відмінності між учасниками освітнього процесу: *гендерна* (об'єктивність у ставленні до представників протилежної статі, відсутність статевої дискримінації, відсутність приписування людині недоліків іншої статі); *міжнаціональна* (відсутність ксенофобії, етноцентризму, націоналізму, відсутність перенесення негативних рис та вчинків окремих представників національностей на інших людей); *расова* (відсутність расової дискримінації); *соціальна* (розуміння та прийнятне ставлення до представників різних соціальних груп); *географічна* (регіональне прийняття, взаємне неупереджене ставлення

представників різних регіонів, сіл, жителів великих міст); *фізіологічна* (неупереджене ставлення та прийняття людей з вадами психо-фізичного розвитку й інвалідів); *інтелектуальна* (неупереджена об'єктивність в оцінках та оцінюванні інтелектуальних здібностей учасників усіх гетерогенних груп, спираючись на їх природні здібності, можливості та нахили).

Таким чином, поняття толерантності, хоча й прирівнюється в більшості літературних джерел з поняттям терпимості, має більш активну спрямованість та характеристику. Толерантність – це не пасивне, неприродне підкорення думки, поглядів і дій інших; не абсолютне терпіння, а активна моральна позиція щодо взаєморозуміння та прийняття відмінностей між національностями, етносами, релігійними вподобаннями, а також інтелектуальними та соціальними відмінностями, соціальними групами, для позитивної взаємодії з людьми іншої культурної, національної, релігійної приналежності або соціального статусу, інших поглядів, інтересів, переконань та інше.

Слід зауважити, що толерантність у наукових працях закордонних дослідників [330], а саме проєкт «Темпус 4», акцентує увагу на «абсолютній» та «розумній» толерантності також. «Абсолютна толерантність» набуває негативного значення, оскільки не має окреслених меж та може бути прирівняною до поняття «терпимості», «розумна» толерантність включає межі дозволеного, «розумну» дистанцію, яка містить у собі повагу, розуміння та прийняття іншого.

Аналіз наукової літератури щодо проблематики визначення меж толерантності дає підстави стверджувати, що основою даної категорії є активна позиція носія толерантності як особистісної якості, який приймає різноманітні відмінності іншого, визнає його права, об'єктивно ставиться до поведінки, вчинків та поглядів, й водночас готовий до зміни власних переконань у разі виникнення потреби.

Важливою для нашого дослідження є позиція, яка обумовлена визначенням поняття толерантності не як терпимості, а як позиції позитивного сприйняття та розуміння іншої людини, яка відрізняється від нас. Оскільки працюючи з різним контингентом учнів, гетерогенними групами учнів, педагог початкової школи

стикається з різними аспектами гетерогенності, а саме з інвалідністю, обдарованістю, соціальним неблагополуччям, психофізичними вадами, вірою, національністю тощо, а отже прийняття та розуміння цих відмінностей і готовність до зміни власних переконань, у разі потреби, дає змогу педагогу успішно здійснювати свою професійну діяльність, а головне – бути толерантним, емоційно мобільним та стресостійким.

У своїх дослідженнях Ю. Макарова зазначає, що педагогічна толерантність – це оптимальний, необхідний у певній сфері діяльності рівень терпимої поведінки; одна з основних вимог до педагога, який має працювати з дітьми [185].

Толерантність педагога в площині гетерогенності розглядається нами як система позитивних установок на міжособистісне та міжкультурне спілкування, взаємодію та партнерство, готовність приймати відмінності іншого; як здатність до діалогу, співпраці та успішної взаємодії, вирішення конфліктів та їх запобігання в гетерогенному освітньому просторі; як готовність сприймати себе частиною цілісного світу і, водночас, усвідомлювати, що всі учні є різними, унікальними та неповторними[296].

Отже, цілісність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів забезпечується взаємозв'язком таких компонентів: об'єктивної пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на поглиблене розуміння сутності й структури педагогічного спілкування з гетерогенними групами учнів; умінь майбутніх учителів мислити полівимірно, за допомогою дизайну мислення; формування толерантності в гетерогенному освітньому просторі, умінь та навичок толерантної педагогічної взаємодії з учнями з гетерогенними групами учнів.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Проблема гетерогенності в сучасному світі вже впродовж декількох десятиліть залишається однією з найскладніших у соціальній політиці та практиці. Саме проблеми національного, релігійного, політичного та соціального плюралізму та різноманіття є широко обговорюваними темами в політичних, громадських та академічних колах різних країн світу. Актуальність проблеми засвідчують матеріали Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1994 року, конгрес Генеральної асамблеї ООН 2006 року, Всегерманської комісії ЮНЕСКО 2010 року та Конвенція ООН прийнята ЄС у 2010 р. Підсиленням уваги до гетерогенності є реформа інклюзивної освіти в початкову ланку, яка включає в освітній процес учнів з особливими освітніми потребами, які є представниками покоління Z, й мають особливості, які мають бути враховані у побудові освітнього процесу.

Теоретичний аналіз державних документів, таких як: Закони України «Про освіту» (2017 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.); Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) – та наукових досліджень дозволив розробити та обґрунтувати особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенним групами, схарактеризувати принципи та закономірності педагогіки гетерогенності, а саме: обумовленість навчання соціально-економічними потребами суспільства та специфікою різноманіття (гетерогенності) освітнього середовища; спрямованість навчання та виховання на створення умов для повноцінного розвитку особистості в полікультурному, гетерогенному та інклюзивному освітньому середовищі; взаємозв'язок мотиваційної сфери особистості та її освітніх потреб, а також навчально-пізнавальної активності різноманітного складу учнів; розкриття здібностей та творчого потенціалу учнів з опорою на їх індивідуальні особливості; забезпечення радості в навчанні через створення ситуації успіху в процесі оволодіння знаннями та перспективи використання їх у суспільно-

корисній діяльності.

2. Гетерогенність (від. грец. різнорідність) у наукових розвідках вчених розглядається як процес, вивчає існування людини, різноманітні аспекти її буття, різнорідність індивідуальностей у суспільстві, співіснування їх в одному просторі. Гетерогенність як філософська категорія має динамічний характер, відповідно ми можемо констатувати, що гетерогенність, по відношенню до людини, – це процес та постійне становлення, яке характеризується як загальними особливостями в цілому, так і специфічними ознаками. Отже, феномен гетерогенності або багатоманіття – це відмінності, які існують між людьми щодо статі, віку, соціального статусу, етнонаціональної приналежності, релігії, здоров'я або інвалідності, специфічних ознак особистості та іншого.

Згідно з психолого-педагогічним аспектом гетерогенність розкриває відмінності, які існують між усіма учасниками освітнього процесу. А саме згідно з теорією американського вченого Р. Бернса «Людина – це єднання трьох початків: психологічного, біологічного та соціального» («біо-психо-соціальний феномен»). Теорія множинного інтелекту Г. Гаднера, доводить, що ми всі мислимо різними способами та маємо різні стилі навчання. В соціальному аспекті згідно наукової праці Р. Томаса «багатоманіття або гетерогенність» має видимі та невидимі ознаки.

Отже, проаналізувавши явище гетерогенності в філософо-психолого-педагогічному та соціальному аспектах, а також нормативні документи щодо інклюзії, ми можемо визначити, що *гетерогенна група учнів – це група учнів з особливими освітніми потребами, які мають видимі (вік, стать, раса) та невидимі ознаки (освіта, інтелектуальні здібності, життєвий досвід, вихованість, національність, віросповідання, життєві та моральні принципи, сексуальна орієнтація та інше), об'єднані спільним критерієм (етнічна та релігійна приналежність; стан здоров'я, психофізіологічні особливості; соціальний статус; інтелектуальний та творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики; субкультурні установки), знаходячись у взаємозалежності один від одного та потребують додаткової підтримки в освітньому процесі.*

3. Аналіз поняття «педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів» засвідчує, що цей феномен визначається як *спільні дії педагогів і учнів, з особливими освітніми потребами, у процесі навчання та виховання, обмін думками, почуттями, переживаннями, сподіваннями, які, за умови довірливих та рівноправних взаємовідносин, перетворюються у співробітництво в сучасному інноваційному освітньому просторі.*

4. Були виділені важливі складники професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, що є основою формування готовності до окресленого виду діяльності:

- 1) педагогічне мислення у майбутніх учителів, яке характеризується полівимірністю. Найважливішими характеристиками полівимірного педагогічного мислення є критичність, рефлексивність, системність, прогностичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість та творчість. На хвилі нового тисячоліття та інноваційного прогресу науковці виділяють новий вид мислення – «дизайн мислення», що є новітнім в освіті та потребує використання майбутніми педагогами у співпраці з гетерогенними групами учнів;
- 2) педагогічне спілкування з гетерогенними групами учнів. Проаналізувавши наукову літературу в площині гетерогенності та наукові здобутки науковців, які вивчали педагогічне спілкування можемо визначити, що педагогічне спілкування з гетерогенними групами учнів – це особлива форма взаємодії педагога з учнями, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, спрямована на створення сприятливого та комфортного психологічного клімату, що дає можливість кожній особистості бути прийнятою та зрозумілою і в повному обсязі розкрити свої особистісні якості, інтелектуальні здібності, вподобання та потенціал;
- 3) засадничою якістю педагога в системі ціннісної професійної компетентності є феномен толерантності, тобто прийняття особистістю культурного, соціального, релігійного, фізичного, психічного різноманіття як соціальної норми. «Розумна» толерантність як складова професійної підготовки вчителів початкової школи забезпечує формування професійної компетентності педагога в площині гетерогенності як цілісної системи.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані авторкою у наукових статтях [285;288; 289; 291; 292; 293;295;296].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ

2.1. Сутнісна характеристика готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Сучасна початкова школа характеризується системними змінами у структурі та змісті навчального процесу, що зумовлює необхідність підготовки вчителя нової формації як професіонала, компетентного та зорієнтованого на формування всебічно розвиненої особистості кожного учня, здатного до успішної співпраці з різноманітним учнівською аудиторією, виховання в кожного учня морально-духовних інтересів, якостей, що складають вселюдські цінності. Для ефективності професійної діяльності важливо, щоб майбутній педагог професійно діяв у ситуації невизначеності, демонстрував високий рівень толерантності та коректності особистісних та професійних відносин з усіма суб'єктами освітнього процесу в умовах Нової української школи. На державному рівні проблеми підготовки вчителів відображені в таких нормативних документах: Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [86], Законах України «Про освіту» [111], «Про вищу освіту» [112], Національній доктрині розвитку освіти України [207], Державному стандарті початкової загальної освіти [88], які регламентують діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, свідчать, що «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України».

Сьогодні, а саме реформа «Нова українська школа», запровадження інклюзивної освіти загострили питання готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної педагогічної діяльності в сучасних освітніх умовах.

Проблема готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з

гетерогенними групами учнів є однією з актуальних у сучасній освіті й потребує, по-перше, загальнонаукового аналізу проблеми готовності майбутнього вчителя; по-друге, визначення поняття «готовність майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів», по-третє, аналізу структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів у контексті предмета нашого дослідження.

Про готовність майбутнього педагога початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів свідчать певні сформовані знання в площині гетерогенності, уміння та навички взаємодії з гетерогенними групами учнів, педагогічний досвід, а також розвинені здібності та якості особистості педагога.

В психолого-педагогічній літературі, присвяченій підготовці майбутнього педагога до професійної діяльності, існує декілька понять: «готовність до дії», «підготовленість до діяльності», «професійна підготовка».

Якщо звернутися до словників, то у них поняття «готовності» розкривається не повною мірою. Зокрема, у філософському енциклопедичному словнику професійна готовність розглядається як цілісна інтегральна характеристика суб'єкта діяльності, прояви якої пов'язані з широким спектром «суб'єктивних сил» [119].

Науковець А. Леонтьєв зауважує, що в загальному розумінні *готовність* – це короткочасний стан, який виникає за певних умов на основі набутого досвіду, стосується лише якогось одного з етапів діяльності, а не діяльності в цілому, оскільки вона складається з окремих дій [174].

Підходи до поняття «*готовність*» різноманітні, і кожна наука надає йому індивідуальні характеристики, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» до виконання діяльності вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); якість особистості

(К. Платонов); знання про професію та практичні вміння й навички (Л. Романенко, В. Серіков).

Науковець Е. Зеєр розглядає поняття «готовність» як складне особистісне утворення, що характеризується двома рівнями. На першому – прагнення оволодіти якоюсь професійною спеціальністю, на другому – здатність, підготовленість до професійної діяльності [114].

У трактуванні поняття «готовності» погляди вчених в основному співпадають стосовно того, що готовність є результатом професійної підготовки. У сучасній науці психологічну готовність досліджують: В. Дорохін, В. Моляко, А. Проскура, С. Равіков; мотиваційну – Е. Томас; морально-психологічну – Л. Кондрашова, С. Ніколаєнко, Г. Штельмах; професійну – Д. Мазоха; моральну – Є. Шевчук; професіонально-педагогічну – С. Корищенко; і готовність у цілому – В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко та інші.

Готовність розглядається педагогами та психологами як стан (М. Дяченко, Є. Ільїн, М. Левітов, та ін.), як якість особистості (Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Серіков, Є. Федорчук, В. Шадріков), як комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), як синтез певних особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), як системне особистісне утворення (С. Васильєва, А. Ведєнов, М. Дяченко, Л. Кандибович), і готовність в цілому – В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко та ін.

Також слід зауважити, що спеціальна література та дисертаційні дослідження підводять до висновку, що немає чіткого визначення готовності. Це зумовлюється тим, що у процесі трактування терміну слід звертатися до роду діяльності.

Так, С. Будак вважає «готовність учителя певним фізичним і психічним станом зі знаннями, навичками й уміннями; станом, у якому він може швидко перейти до безпосереднього виконання своєї професійної діяльності. Стану готовності передуює підготовка, що характеризується оволодінням певним мінімумом знань, навичок і вмінь для успішного результату діяльності» [39, с. 87].

Розглянувши роботи різних авторів із питань готовності до професійної діяльності, слід зауважити, що єдиного підходу до трактування цього питання

немає. У своїх розвідках науковці розкривають проблеми формування готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), інноваційної професійної діяльності (В. Шубинський), саморегуляції педагогічної діяльності (А. Ліненко). Предметом дослідження були питання структури готовності (Н. Кузьміна); показників готовності до педагогічної діяльності (О. Балл); змістових характеристик поняття готовності (В. Моляко). У наукових дослідженнях окреме місце посідає розроблення психологічної концепції готовності, яка розглядається як установка (Д. Узнадзе), психічний стан (Л. Кандибович), комплекс здібностей (Г. Балл).

Поняття «готовність» у педагогічній науковій літературі розглядається в таких аспектах, як: категорія теорії діяльності, тобто певний стан особистості, підготовленої до діяльності (О. Бондарчук, О. Ростунов); результат процесу професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі (Ю. Поваренков, Н. Пов'якель); активний стан особистості в діяльності (П. Шавір); певний стан свідомості майбутнього фахівця в ситуації відповідальних професійних дій чи підготовки до них (В. Семиченко, З. Решитова); цілісне поєднання всіх сторін особистості – пізнавальної, емоційної, мотиваційної (Н. Антонова, А. Деркач); суб'єктивний стан особистості, котра вважає себе здатною й підготовленою до певного виду діяльності (Л. Суботіна, О. Хрущ-Ріпська); мета і результат професійної підготовки (О. Дуплійчук).

На думку О. Абдуліної [1] поняття «підготовка» й «готовність» взаємопов'язані та взаємозумовлені. Дослідник Н. Руденко в своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що ці поняття диференціюються [255].

Проблемою готовності до педагогічної діяльності займався не одне покоління науковців. Теоретичне підґрунтя цієї проблеми становлять положення: теорії менеджменту (М. Альберт, О. Делл, М. Мескон, К. Мінцберг, Д. Недлер, Ф. Хедоурі), зокрема педагогічного (Г. Єльнікова, В. Зверева, О. Матвієнко, В. Пікельна, С. Сисоєва); теорії й методики післядипломної педагогічної освіти (Л. Даниленко, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Семиченко, В. Слюсаренко, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Л. Худомінський); психолого-педагогічної конкуренції про розвиток професійної компетентності педагогічних працівників (В. Бездухов,

Р. Гільмеєва, Б. Гершунський, В. Ізвозчиков, Н. Любанова, В. Стрельников).

Готовність педагога до професійної діяльності сучасні дослідники вивчають у контексті загальної теорії готовності як видове явище щодо родового «готовність до діяльності», що розуміється як установка (Д. Узнадзе), виражений часовий ситуативний стан (Г. Рудик), стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій, мобілізація сил на подолання перешкод (Ф. Генон та ін.), і як сукупність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), у тому числі здібностей людини ставити мету, обирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани і програми (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), синтез властивостей особистості (С. Либік), інтегрована якість особистості (К. Платонов), складне особистісне утворення (Ю. Гільбух, Л. Кондрашова, О. Мороз та ін.) [191].

Дослідник Д. Узнадзе та колектив грузинських учених-психологів визначили поняття «готовність суб'єкта до дії» та окреслили умови її виникнення. У результаті досліджень учені зробили висновок, що «у випадку наявності будь-якої потреби та ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби» [299].

У психолого-педагогічних працях готовність до педагогічної діяльності розглядається з різних позицій. Так, О. Пехота визначає готовність як складно структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови задля успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [238].

З точки зору А. Линенко, готовність – це «цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну й вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його долучення до діяльності певного спрямування» [177, с. 56]. В. Моляко зауважує, що готовність – це складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність [204].

З позиції С. Литвиненко, «готовність до педагогічної діяльності становить інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, яке є результатом

професійно-педагогічної підготовки» [178, с.16].

Результати аналізу наукової літератури дозволяють стверджувати, що вчені по-різному визначають і структуру професійної готовності фахівця: одні з них компонентами готовності називають ставлення особистості до діяльності (Н. Горбач, Н. Кичук, А. Линенко); інші виокремлюють такі складові, як мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський (Н. Кузьміна, Л. Спирін, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти (В. Моляко, О. Тихомиров).

Науковиця О. Комар у своїх дослідженнях розглядає підготовку студентів як засіб формування готовності до професійної діяльності, а «готовність» є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється під час проходження педагогічної практики, а також безпосередньо у професійній діяльності [149].

Науковець В. Моляко пояснює підготовку як цілу систему якостей і властивостей готовність до праці, готовність до виконання творчої дії [204].

У науковій доробці Л. Хомич зауважує, що у проблемі професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів головним є формування суб'єкта професійної діяльності, який здатний творчо розв'язувати проблемні ситуації педагогічної діяльності в спільній взаємодії з учнями [310]. Такої ж думки дотримується дослідник А. Крижанівський, який у своєму дослідженні зазначає, що результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах із використанням веб-технологій є сформована професійна компетентність, яка відображає їхню готовність і здатність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність у процесі вирішення організаційно-професійних завдань початкової загальної освіти [159].

Готовність визначається науковцями як цілісне стійке особистісне утворення (І. Вужина, А. Ліненко, Г. Троцко), інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко), інтегративна якість особистості (І. Гавриш), цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т. Жаровцева) тощо.

Отже, готовність до діяльності – це активний та дієвий стан особистості, згуртування її сил для реалізації будь-якої задачі чи проблеми в професійній діяльності. На стан психічної готовності впливають: зовнішні та внутрішні умови, ступінь складності; новизна; творчість; особливості стимулювання діяльності; мотивація; прагнення долати труднощі та досягнення результату; оцінка та алгоритм досягнення; самокорекція, саморефлексія та самооцінка власної підготовленості; уміння контролювати і регулювати рівень готовності; уміння самоорганізовуватися та самоналаштовуватися, створювати оптимальні умови до самореалізації та самовдосконалення.

Дослідниця К. Дурай-Новакова характеризує готовність як складне, багатовимірне утворення, що включає в себе безліч показників, які одночасно виступають як одне ціле [99]. Досить широке розуміння досліджуваного поняття представлено у наукових доробках Л. Дзюбак-Шпурик. Науковець розглядає її як складну багаторівневу властивість, усталену внутрішню структуру якостей та здібностей особистості, що має такі характеристики: ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається вдосконаленню і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов [91].

Таким чином, на основі змістово-теоретичного аналізу наукових джерел термін «готовність» будемо розуміти як складне багаторівневе утворення, якому притаманна усталена структура якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності.

У педагогічній літературі широко вживаним є поняття «професійна готовність», яке нерідко ототожнюється з поняттям «професійна підготовка» і також має кілька значень [267; 178]. Найбільш поширеним є таке тлумачення: організувати щось, навчити тому, що необхідно, дати необхідні знання.

У контексті нашого дослідження цікавою є позиція Д. Пащенко, що розглядає проблему формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів. У своєму дослідженні зазначає, що «професійна готовність» до педагогічної діяльності, передбачає науково-

теоретичну й практичну підготовку вчителя, тобто наявність у нього передбачуваних професіограмою відповідної спеціальності знань, умінь і навичок, особистісних і професійних якостей [228].

Спираючись на дослідження науковців досліджуваного феномену, «готовності» вважаємо, що у визначенні поняття професійної готовності вчителя початкових класів варто відобразити специфічні аспекти його діяльності, такі як: пропедевтичність, багатопредметність, поліфункціональність, опору на вікові особливості учнів і діяльність з формування в учнів елементів комп'ютерної та інформаційної грамотності.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує значну увагу науковців до проблеми готовності найрізноманітніших аспектів педагогічної діяльності. Та зацікавленість у формуванні в студентів готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів це явище не стало предметом жодної наукової розвідки. Зокрема, не розроблена структура готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи [332].

Отже, недостатня теоретична розробленість і практична значимість окресленої проблеми визначають її актуальність. Узагальнюючи підходи вчених щодо поняття «готовність» та «професійна готовність» у науковій літературі, слід зауважити, що важливим її ключовим компонентом є сформоване ставлення особистості до майбутньої професії та прагнення до самореалізації в ній знань, умінь, навичок та мотивації на здобуття необхідного педагогічного досвіду, що засвідчуватиме компетентність та професіоналізм фахівця в професійній діяльності.

Урахувавши думки дослідників В. Бондаря [36], І. Зязюна [116], О. Киричука [136], Л. Кондрашової [151] та ін. щодо готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності, вважаємо, що *готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів* є цілісним стійким особистісним утворенням, що має ряд позитивних якостей: забезпечує високу результативність співпраці педагога з гетерогенними групами

учнів, що включає в себе: професійно-моральні погляди, цінності та переконання; професійну спрямованість психічних процесів, налаштованість на співпрацю; професійну компетентність та толерантність, що охоплює знання, уміння, навички, досвід з організації педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та установку на прийняття та розуміння гетерогенності в освітньому процесі; здатність використовувати «дизайн-мислення» у співпраці з учнями з особливими освітніми потребами; здатність долати труднощі у спілкуванні та співпраці з гетерогенними групами учнів, прогнозувати їх та попереджати; професійно самовдосконалюватися.

Отже, ґрунтуючись на вищевикладеному, можна визначити, що *готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів* нами розглядається як стійка інтегрована ознака особистості майбутнього педагога, сутністю якої є толерантна складова, полівимірність мислення, емоційна мобільність та комунікативна вправність у співпраці з гетерогенними групами учнів, яка проявляється у толерантному спілкуванні [332].

Оптимальне розв'язання проблеми ефективного формування компетентного майбутнього педагога здатного до успішної співпраці з гетерогенними групами учнів залежить від знання структури моделі готовності. Відтак, є потреба здійснити аналіз досліджень щодо професійної структури готовності фахівців взагалі та вчителя зокрема.

Дослідження спеціальної психолого-педагогічної літератури показало, що вітчизняні та зарубіжні вчені виокремлюють у структурі готовності до педагогічної діяльності різні компоненти, оскільки ця структура вирізняється складністю та багатоаспектністю.

Сучасні дослідники професійної підготовки майбутнього вчителя звертають увагу на структуру готовності до педагогічної діяльності. Так, український педагог О. Коберник виділяє структурні компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний, когнітивний (інтеграція психологічних, педагогічних і технологічних знань) та операційний (уміння й досвід, набуті під час опанування

змісту психолого-педагогічних, фахових дисциплін, педагогічних практик) [141].

Власну позицію з цього питання висловив В. Сластьонін, який вважав, що «готовність до педагогічної діяльності учителя визначається низкою властивостей та характеристик: *психологічна готовність* – сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; *науково-методична готовність* – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; *практична готовність* – психофізіологічна готовність наявність відповідних передумов для професійної діяльності й володіння певною спеціальністю професійно-значущих якостей особистості; *фізична готовність* – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності й професійної працездатності» [265, с. 79-84].

На переконання науковиці Л. Кондрашової «головним у готовності педагога до педагогічної діяльності є морально-психологічний аспект, який сам по собі є «складним особистісним утворенням, що зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовністю діяти в педагогічних ситуаціях відповідно до ідейно-моральних і професійних принципів, ініціативно, самостійно й наполегливо підходити до вирішення навчально-виховних завдань, творчо використовувати професійні знання, уміння, установки як регулятор професійної поведінки». У змісті готовності дослідниця виділяє такі компоненти: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний» [151, с. 8].

Так, К. Дурай-Новакова у структурі професійної готовності фахівця виділила такі компоненти: «*мотиваційний* (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви педагогічної діяльності); *орієнтаційно-пізнавально-оціночний* (знання й уявлення про зміст професії, способи вирішення професійно-педагогічних завдань); *емоційно-вольовий* (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків; *операційно-дієвий* (актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей особистості, адаптація до вимог і

до умов педагогічної діяльності); *установчо-поведінковий* (налаштування на сумлінну працю)» [99].

Науковці М. Дьяченко [102] і Л. Кандибович у структурі професійної готовності вчителя виділяють п'ять компонентів: *мотиваційний* (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою), *орієнтаційний* (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання), *операційний* (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції й заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності), *вольовий* (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога) і *оцінний* (передбачає самооцінку своєї професійної підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальному педагогічному зразку). Їх сформованість має забезпечувати належний рівень готовності до вирішення професійно-педагогічних завдань.

Найбільш узагальненим вважаємо *розгляд готовності В. Шалаєвим [316]. Дослідник виділяє три її рівні: особистісна* (мотиваційна, морально-психологічна), *теоретична й технологічна* (операційно-діяльнісна) готовність.

Пріоритетними для нашої роботи стали дослідження, присвячені формуванню готовності вчителів початкової школи. Серед них дисертаційні роботи:

- М. Буйняк – «Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» [43] (ученою розглянуто проблему формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та апробована тренінгова програм формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами);

- Кас'яненко О. М. – «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії» [130] (дослідником

доведено, що за умовою формування мотиваційної сфери та ціннісних установок майбутніх вихователів щодо організації роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії через застосування технології контекстного навчання; формування предметних і фахових компетентностей у процесі вивчення студентами спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»; наступності етапів інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії забезпечує єдність їх теоретичної та практичної підготовки. На кожному з етапів домінувала реалізація тієї чи іншої педагогічної умови.

- К. Волкова – «Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти» [49] (дослідження присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів до оцінювання діяльності в умовах інклюзивної освіти, теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти з урахуванням цілісності педагогічного процесу, відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, професійно-педагогічної спрямованості, науковості, єдності освітньої та наукової діяльності, варіативності педагогічної освіти, творчої активності та рефлексивності).

Вагомим є те, що всі дослідники у структуру професійної готовності педагога включають не тільки знання, а й практичні вміння. Науковці виокремлюють якості системи педагогічних умінь: проектні, організаторські, гностичні, конструктивні й комунікативні. Ці вміння співвідносяться з професійними функціями – проектувальною, організаторською, гностичною, конструктивною і комунікативною.

Таким чином, вважаємо, що готовність майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів виявляється у сукупності спеціальних знань в галузі педагогіки гетерогенності та умов інклюзії, стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність, здатності оцінювати рівень власної підготовки та підвищувати його, а також ефективно використовувати

педагогічні технології та методи в освітньому процесі, виховання та розвитку гетерогенних груп учнів в умовах їх включення в інклюзивне середовище.

Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів – це комплексний педагогічний процес, в основі якого лежить засвоєння професійних знань в площині гетерогенності, а саме в галузі педагогіки гетерогенності, умінь й навичок взаємодії з гетерогенними групами учнів, вміння застосовувати дизайн мислення та формування особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзії, що формуються з використанням інтерактивних методів та технологій під час навчання у ЗВО.

Розглянувши роботи різних авторів з проблеми готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів, піддавши аналізу структурні компоненти готовності, виконані різними вченими ми прийшли до висновку, що єдиного підходу з цього питання немає. У структурі готовності майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів ми виділили 4 структурних компонентів готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів: аксіологічний когнітивний, комунікативний та прогностичний компоненти, які тісно пов'язані між собою, оскільки мають єдину мету[286].

Аксіологічний компонент готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів визначається у визнанні кожної особистості як найвищої цінності, сформованості ціннісної спрямованості особистості та мотивації майбутнього педагога до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, мотивоване ставлення та бажання здобувати необхідні знання, умінь та навички задля успішної співпраці та толерантного спілкування з гетерогенними групами учнів, сформованістю ціннісного ставлення до різнорідної учнівської аудиторії, що має особливі освітні потреби.

Наступним компонентом, який ми вирізняємо в структурі готовності майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів – *когнітивний компонент*, до складу якого включено володіння студентами

знаннями в галузі педагогіки гетерогенності: знання сутності понять «гетерогенність» та «інклюзія» в освітньому процесі та їх відмінність; знання критеріїв багатоманіття та типологію гетерогенних груп учнів, їх психолого-педагогічна характеристика; знання закономірностей та принципів педагогіки гетерогенності; знання основ педагогіки толерантності в гетерогенному освітньому середовищі; знання основ педагогічного спілкування та педагогіки співпраці з гетерогенними групами учнів та обізнаність про дизайн-мислення, як нового типу мислення в освітній площині, що допомагає у розв'язанні педагогічних ситуацій та запобігає конфліктності в учнівській аудиторії; ґрунтовні знання форм, методів та педагогічних технологій педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Об'єктивно зумовлено, що в структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів важливе місце посідає *комунікативний компонент*, складовими якого вважаємо уміння, набуті студентами у процесі теоретичної та практичної підготовки під час опанування знань в галузі педагогіки гетерогенності, самостійної діяльності у період педагогічних практик: уміння налагоджувати співпрацю та партнерство з учнем та класом в цілому, організовуючи спільну роботу; уміння правильно та результативно підбирати мовленнєві засоби, стиль педагогічного спілкування з всіма учасниками освітнього процесу заради результативної спільної роботи; вміння толерантного спілкування з учнями з особливими освітніми потребами; вміння моделювати толеранте педагогічне спілкування в гетерогенному освітньому просторі та здійснювати свою професійну діяльність в умовах інклюзії.

Сформованість даного компонента окреслюється комунікативними вміннями (прагненням до контактів і виконання спільної діяльності; вербальними здібностями; умінням слухати іншого, правильно, чітко формулювати власні думки тощо) та організаторськими вміннями педагога. Цей компонент передбачає постійну динаміку, розвиток і вдосконалення, адже в ході педагогічної взаємодії особистісно-комунікативний потенціал не лише розкриває резерви вербальних

здібностей фахівця, рівень його володіння знаннями про комунікативні засоби й техніки впливу, але й розвиває толерантність, емоційно мобільність, стресостійкість й відображає власний внутрішній потенціал пошуку толерантного порозуміння та злагоди з усіма учасниками комунікації, а особливо з учнями з особливими освітніми потребами. Крім того, засвоєні особистістю цінності, моральні уявлення про емпатію, взаємопідтримку, співчуття, людяність й інші загальнолюдські пріоритети є потужним орієнтиром усвідомленого вибору професії педагога та сповідання загальнолюдських цінностей в умовах інклюзії.

Прогностичний компонент визначається ступенем сформованості у студентів умінь задля запобігання конфліктності в гетерогенному освітньому просторі та освітньої дискримінації учнів з особливими освітніми потребами, основою якої є вміння прогнозувати, рефлексувати та оцінювати освітній процес в психолого-педагогічних аспектах з урахуванням реалізації індивідуального та диференційованого підходів; регулярно та свідомо здійснювати рефлексію власної професійної діяльності; професійно оцінювати педагогічні ситуації; проводити коригування власної діяльності; використовувати дизайн-мислення у педагогічній взаємодії, що характеризується полівимірністю (критичністю, рефлексивністю, системністю, прогностичністю та творчістю) з гетерогенними групами учнів та здійснювати свою професійну діяльність, а саме діяти в умовах інклюзії.

Необхідною і найважливішою передумовою визначення ефективності формування готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є обґрунтування відповідних критеріїв і показників сформованості досліджуваної якості та рівні готовності.

2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

У дослідженні обґрунтована структура майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, що послужило основою для розробки критеріїв, показників та рівнів цієї готовності.

Науковці визначають критерій як основу для оцінки, визначення або класифікації чогось [44, с. 588]; складову частину(складник) чого-небудь [44, с. 561]; ознаку, на основі якої проводиться класифікація змін, які відбуваються у процесі формування готовності майбутнього фахівця до взаємодії і оцінка цих змін [157, с. 79].

Показники науковці розглядають як характеристику певного аспекту критерію; кількісні або якісні характеристики кожної властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію [163, с. 79].

Отже, стосовно показника критерій є узагальненим і знаходиться на більш високому рівні; показники характеризують певний стан або рівень розвитку досліджуваної реальності за виділеним критерієм. За логікою узгодження критерію і показників приймаємо їх співвідношення як «загальне-одиничне», критерій відображатиме характеристику досліджуваної готовності, а показники її конкретизуватимуть.

Поняття «критерій» використовується в різних значеннях: у якості мірила, оцінки, суджень, ознаки достовірності або умови, як сукупність ознак. Критерій як мірило оцінки, судження, як необхідну та достатню умову проявлення або існування якогось явища чи процесу визначає З. Курлянд. Науковець зауважує, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі [171].

Зокрема, у роботах О. Савченко та Т. Байбари [257] критерії визначено як точно обрані ознаки, величини, які виступають мірилом для об'єктів оцінювання.

На думку І. Ісаєва, критерії – це ознаки, на основі яких здійснюється оцінка, судження [120]. Науковці Ю. Туранов і В. Урський розглядають досліджуване поняття як ступінь оцінювання виділених параметрів, які описуються певними показниками [282].

Дослідник Н. Баловсяк зауважує, що «критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію» [17].

Критерії потрібно задати так, щоб можна було виділити рівні готовності. Критерії готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів включають ознаки, за допомогою яких можна виявити у майбутніх учителів початкової ланки освіти наявність або відсутність кожного з названих аспектів готовності.

При визначенні критеріїв ми дотримувалися таких вимог: за допомогою критеріїв з'ясовувалися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники виступатимуть в єдності з кількісними; критерії розкриватимуться через ряд показників, за проявом яких можна судити про більшу чи меншу вираженість критерію.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема критеріїв та показників сформованості різноманітних складників професійно-педагогічної готовності майбутніх вчителів початкової школи висвітлюються у працях багатьох дослідників (Н. Доценко, Л. Кідіна, Н. Ковалевська, Ю. Лук'янова, Г. Олійник, Т. Швець, та інші).

Дослідники майже єдині у тлумаченні поняття «критерії», яке спирається на довідникові видання, де критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) визначається як: «мірило оцінки, думки» [247; с. 307]; «ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії; ознака, взята за основу класифікації» [44; с. 163].

Термін «показник» визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [44].

З метою ефективного визначення критеріїв готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів доцільно встановити співвідношення понять «показник» та «критерій». Беручи до уваги сутність «критерію», «показник» виступає як співвідношення окремого до загального, де кожен критерій являє собою групу показників, які якісно та кількісно його характеризують. При цьому показник більш динамічний, а критерій стабільний, а кожен із визначених критеріїв та показників має свої особливості.

Виходячи з теоретично обґрунтованої сутності та структури готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, нами виділені **основні критерії** ефективності цього процесу, що охоплюють виділені та науково обґрунтовані критерії готовності майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, особистісно-комунікативний та рефлексивно-діяльнісний*.

Дослідження і досвід показують, що однією з умов ефективності роботи вчителя та учнів з особливими освітніми потребами є гуманістична спрямованість особистості, тому великого значення набувають ціннісні орієнтації і потреба у спілкуванні та співпраці, розумінні та прийнятті, кожного з суб'єктів взаємодії. Дані обставини вказують на необхідність наявності у структурі готовності мотиваційно-ціннісного критерію, який характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, якостями особистості та позитивним ставленням до своєї майбутньої професійної діяльності[332].

У працях А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. відзначається, що кожна конкретна діяльність людини здійснюється під впливом мотивів, що визначають характер і ступінь активності особистості. У контексті теорії діяльності А. Леонтьєва термін «мотив» уживається не для «позначення переживання

потреби, а як такий, що означає те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що спрямовується діяльність, яку він спонукає» [174, с. 124]. Таке розуміння мотиву дозволяє визначати його як внутрішній мотив, що входить до структури самої діяльності.

На думку С. Рубінштейна мотиви, як рушійні сили поведінки, розкривають багатство людської особистості і є основними двигунами її діяльності [254, с. 41]. Мотив є рушійною силою та одним із структурних компонентів навчальної та професійної діяльності. Його складають спонукання, що викликають активність індивіда й визначають спрямованість його діяльності. Мотив є внутрішнім стимулом, усвідомленим спонуканням для певного виду дії. Е. Ільїн розглядає мотив як «складне, інтегральне, системне, психологічне утворення, як поєднання уявлень, які є основою вчинку і почуттів, як спонукальні причини» [117, с. 25].

Мотиваційно-ціннісний критерій інтегрує систему відносин особистості до себе і соціуму, систему ціннісних орієнтацій і мотивів, позицій і установок, що визначають перебування і розуміння особистістю сенсу самої себе і свого життя.

Мотивація є основним базисом у структурі поведінки особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і діяльності у цілому. Проте неможливо зрозуміти мотивацію у відриві від професійної діяльності. Мотивація професійної діяльності педагогів початкової школи є багатовимірним і динамічним утворенням, де мотиваційний фактор перетворює знання, вміння і навички у засоби формування готовності до діяльності. У зв'язку з цим вивчення мотивів, які сприяють виконанню педагогом професійних обов'язків і вирішення завдань щодо формування суб'єктивності гетерогенних груп учнів, вкрай важливо. Так, високу мотивацію і успішну діяльність забезпечують такі чинники і умови:

– цілі – це поведінкові наміри, які спрямовують енергію в певне русло. Чим специфічніша та складна мета, тим вище мотивація та прагнення для її досягнення;

– зворотній зв'язок, який стосується ефективності у досягненні поставленої мети, дозволяє дізнатися, чи в потрібному напрямі крокує майбутній фахівець;

– енергетичний заряд мотивації, відповідно до теорії постановки цілей – це сила бажання та намір досягти мети.

У мотиваційній сфері студента протягом всього періоду навчання формується ставлення до людини, дитини, інтерес до особистості дитини та її особливих освітніх потреб, потреба у взаємодії. Нові мотиваційні утворення виникають у результаті переживання або проживання життєвих ситуацій, з якими студенти стикаються у процесі практики або які моделюються викладачем на практичних заняттях [4, с. 60].

Науковці характеризують поняття «цінність» через ставлення, значення [123, с. 66], ядро особистості, яке визначає її спрямованість [317, с. 69], прояв ціннісних потреб особистості. У дослідженні ми виходили з того, що цінність – це основа, яка оформляє прагнення та переконання особистості в єдине ціле. З цього випливає, що цінності визначають зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи, у процесі якої формується його готовність до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Змістовірна функція цінностей проявляється у ситуаціях мотивотворення – вибору спрямованості діяльності. Цінності репрезентуються у свідомості суб'єкта у вигляді ціннісних уявлень, установок, орієнтацій і стають надалі нормами діяльності, нормами, що визначають характер педагогічної взаємодії вчителя з гетерогенними групами учнів. Таким чином, цінності виступають як потенційне і актуальне джерело мотивації діяльності вчителя початкової школи.

В основі обґрунтування *мотиваційно-ціннісного критерію* лежить твердження, що будь-яка діяльність людини викликана певними мотивами. Формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів розглядається як:

- сформованість особистої мотиваційної налаштованості студентів на таку діяльність у якій віддзеркалюються мотиви, потреби, інтереси особистості, бажання здобувати знання, уміння, навички та бажання долати труднощі задля успішної співпраці з гетерогенними групами учнів, а також бажання вдосконалюватися та саморозвиватися в професійній діяльності;

- сформованість загальнолюдських ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів початкової школи, що включає в ціннісне ставлення особистості майбутнього педагога до різноманіття учнів, їх унікальності та неповторності, усвідомлення важливості прийняття та розуміння їх відмінностей; володіння морально-етичним регулятором взаємовідносин особистості педагога з гетерогенними групами учнів, а саме дотримання принципів педагогіки гетерогенності та інклюзивними цінностями, які мають бути притаманні майбутньому педагогу Нової української школи (толерантність, емпатія, любов, емоційна мобільність, відповідальність, активність, моральність тощо).

Інформаційно-когнітивний критерій несе в собі: інформативність, нові знання та інформацію, яка щохвилини оновлюється в освітньому просторі та є тим мотиватором до впровадження новацій та інноваційних підходів в підготовці майбутніх вчителів початкової школи; обсяг професійних знань, характер професійної «картини світу», спрямованість на оволодіння специфікою педагогічної взаємодії педагога з гетерогенними групами учнів в умовах інклюзії, пізнавальна активність, висока здатність до навчання.

Елементом цього критерію є знання, цілепокладання, проектування, педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів. Знання створюють той фундамент, на базі якого будуються професійні вміння та навички. Знання необхідні майбутньому вчителю початкових класів для розуміння та прийняття гетерогенності в освіті не як перешкоди, здійснення своєї діяльності, аналізу та оцінки результатів діяльності, прояву ціннісного ставлення. Проте наявність знань про гетерогенність, гетерогенні групи, педагогічну взаємодію, її сутність, форми тощо, ще не є гарантом доцільної педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Необхідне адекватне цій взаємодії ставлення, яке визначається як загальна спрямованість майбутнього педагога на взаємодію з гетерогенними групами учнів, так і її зміст. Знання характеризуються повнотою, системністю, змістовністю, якістю, способами отримання освіти.

Психогностичний аспект педагогічної взаємодії педагога з гетерогенними групами учнів представлений послідовністю «інформація – знання – розуміння —

прийняття-досвід». У процесі педагогічної взаємодії зовнішня інформація трансформується та стає інформаційною основою діяльності, яка згодом перетворюється в ідеальну форму – знання.

Вживання слова «досвід» в різних значеннях є цілком влучним, оскільки мова йде про різні властивості та відносини однієї константи, що позначається цим словом якщо є теоретичний досвід, емоційний та чуттєвий досвід, практичний досвід, слід говорити про досвід взагалі. У цьому випадку слово «досвід» буде визначатися як ставлення та становлення людини до світу, що відчуває суб'єкта взаємодії, здатного до практичних дій і володіє свідомістю.

Інформаційно-когнітивний критерій передбачає:

- засвоєння системи відповідних професійно значущих знань у галузі педагогіки гетерогенності, які дозволяють формувати в майбутніх спеціалістів цілісне уявлення про гетерогенний аспект освіти, та активне використання знань на практиці.

- обізнаність та здатність опрацьовувати новий матеріал, самостійно здобувати знання та підвищувати рівень своєї професійної компетентності. Даний критерій відображує повноту й дієвість знань у процесі педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Це знання теоретичних основ педагогіки гетерогенності: знання сутності понять «гетерогенність» та «інклюзія» в освітньому процесі та їх відмінність; знання критеріїв гетерогенності та типологію гетерогенних груп учнів та їх психолого-педагогічна характеристика; знання закономірностей та принципів педагогіки гетерогенності; знання педагогіки толерантності в гетерогенному освітньому середовищі; знання педагогіки співпраці та основ толерантної комунікації з гетерогенними групами учнів; обізнаність в характеристиці полівимірного мислення педагога та методу дизайн-мислення в сучасних освітніх умовах.

Особистісно-комунікативний критерій нами розглядається – як рівень сформованості професійно важливих якостей та здібностей особистості, таких як : толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність, педагогічний такт, корпоративна та інклюзивна культура, – сформованість наскрізної професійної

комунікації, який відображає рівень готовності майбутніх вчителів до професійного толерантного спілкування з учнями з особливими освітніми потребами, – вміння взаємодіяти, вибудовувати партнерські стосунки з гетерогенними групами учнів, спілкуватися та співпрацювати з ними в умовах інклюзії; уміння організувати продуктивну роботу.

Комунікабельність – це професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника, відчувати задоволення від спілкування. На нашу думку, ця якість є вагомою у спілкуванні з особливими освітніми потребами[297].

Особистісно-комунікативний критерій характеризується наявністю професійно важливих особистісних якостей, які впливають на результат педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме толерантністю; сформованістю організаторських, комунікативних та проєктувальних умінь та навичок майбутніх вчителів початкової школи будувати різновекторні толерантні взаємини з гетерогенними групами учнів та знаннями законів спілкування, норм професійної етики, корпоративної та інклюзивної культури, технології та психології педагогічного спілкування, міжнаціонально-специфічних особливостей спілкування та толерантності в умовах гетерогенного складу учнів.

Рефлексивно-діяльнісний критерій представлений загальнопрофесійними вміннями і навичками рефлексувати, оцінювати педагогічну взаємодію з гетерогенними групами учнів та професійно здійснювати свою професійну діяльність в умовах інклюзії.

Рефлексивність нами розглядається як рівень здатності особистості до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки майбутнього педагога до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а також вміння аналізувати власну педагогічну діяльність та використовувати дизайн-мислення, оцінювати свої дії з професійної точки зору; здатність визначити та скорегувати власні неточності; бажання професійно розвиватися; здатність до самовдосконалення та саморозвитку в стрімкому сучасному інноваційному світі.

Діяльність є базисним процесом, за рахунок якого відбувається реалізація ставлення людини до людей, викликів, завдань та світу в цілому. Її «одиницями» є практичність, дії, операції, які залежать від умов досягнення конкретної мети, тобто практична складова. Отже сутність прогностичного компоненту розуміємо як ступінь сформованості певних практичних умінь прогнозувати майбутні результати та виклики у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Сутність *рефлексивно-діяльнісний критерію* передбачає:

- здійснення майбутнім педагогом об'єктивного осмислення й оцінки власних дій у процесі професійного саморозвитку, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності;
- сформованості у студентів умінь оцінювати освітній процес в психолого-педагогічних аспектах з урахуванням реалізації індивідуального та диференційованого підходів; регулярно та свідомо здійснювати рефлексію власної професійної діяльності;
- здатність використовувати «дизайн-мислення» у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів: вміння розв'язувати проблемні ситуації, педагогічні задачі та проєкувати освітній процес шляхом пошуку та прийняття нестандартних рішень та новацій, що в свою чергу базуються на особистісних потребах та цінностях всіх учасників освітнього процесу.
- здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність в гетерогенному освітньому середовищі за допомогою дизайну мислення;
- здатність рефлексувати реактивність на типові стресові ситуації у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів
- здатність діяти та долати труднощі в умовах інклюзії

Результати теоретичного аналізу проблеми доводять, що сформованість готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії представляє цілісну взаємодію всіх вище окреслених компонентів, критерії та показники сформованості яких представлено у табл. 2.1

**Критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи
до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів**

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість стійкої мотивації до розуміння та прийняття гетерогенності в освітньому середовищі; - позитивне налаштуванням та орієнтації особистості майбутнього педагога на інклюзивні цінності та толерантну співпрацю з гетерогенними групами учнів; - прагнення до збагачення знань в галузі педагогіки гетерогенності; - усвідомлення значущості оволодіння знаннями в галузі педагогіки гетерогенності й потреба у саморозвитку та самовдосконаленні в професійній діяльності.
Інформаційно-когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - Наявність знань студентів в галузі педагогіки гетерогенності, їхня повнота, змістовність, глибина, цілісність, системність та дієвість; - Обізнаність змісту та реалій інклюзивної освіти; - Знання основ комунікації та видів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; - Обізнаність основами дизайну мислення, знання полівимірності педагогічного мислення педагога.
Особистісно-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - Наявність сформованих особистісних якостей: толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність в гетерогенному освітньому середовищі - Уміння розпізнавати внутрішній стан учнів з гетерогенних груп, володіння засобами вербального та невербального спілкування; - Установка на толерантність в комунікації з учнівським різноманіттям, створюючи атмосферу довіри у спілкуванні та співпраці; - Сформованість корпоративної та інклюзивної культури.
Рефлексивно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - Уміння рефлексувати власну педагогічну діяльність та особистісні якості; - Уміння розв'язувати проблемні ситуації, педагогічні задачі та проєкувати освітній процес шляхом дизайну мислення, пошуку та прийняттям нестандартних рішень та новацій дотримуючись принципів педагогіки гетерогенності; - Уміння діагностувати гетерогенні групи учнів згідно критеріїв гетерогенності та їх особливих освітніх потреб; - Здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність в гетерогенному освітньому середовищі за допомогою дизайну мислення; - Здатність рефлексувати реактивність на типові стресові ситуації у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів - Здатність діяти та долати труднощі в умовах інклюзії

Використання зазначених критеріїв та показників готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів дозволило визначити рівні її сформованості, тобто послідовність змін якісних станів системи.

Наголосимо, що «рівень» розглядається як сутність розвитку певних якостей спеціаліста, що визначається набором об'єктивних чинників – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та мати відповідне теоретичне і практичне обґрунтування певного педагогічного феномена.

Як засвідчив аналіз психолого-педагогічних джерел, учені для вимірювання сформованості готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності виокремлюють трирівневу або чотирирівневу шкалу. Якісна і кількісна характеристика визначених критеріїв і показників готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів дає можливість виокремити три рівні прояву цього феномена – високий, середній та низький.

Студентам, які перебувають на **низькому рівні** сформованості готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, притаманна відсутність інтересу та мотивації до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, байдуже ставлення до результативності співпраці, відсутність бажання долати труднощі у співпраці з гетерогенними групами учнів. Студенти мають пасивний, епізодичний інтерес до опанування знаннями в галузі педагогіки гетерогенності. Знання засвоюються формально. Майбутні педагоги уникають участі в організації та налагоджуванні продуктивних та різновекторних толерантних зв'язків з гетерогенними групами учнів, у студентів відсутні діагностичні та прогностичні вміння у конфліктних ситуаціях. Відсутнє вміння діагностувати гетерогенні групи учнів в освітньому просторі. Прогностичний компонент характеризується обмеженістю вмінь прогнозувати освітній процес з гетерогенними групами учнів, рефлексії та професійній оцінці своєї діяльності, низькою динамікою

особистісного зростання, сформованість таких професійно необхідні якостей, зокрема як толерантність, емпатійність, стресостійкість, емоційну мобільність, креативність та необізнаність основами дизайну мислення тощо[286].

Низький рівень у студента характеризується недостатньою підготовленістю, зазвичай студент відповідає за допомогою підказки одногрупників, але не може пояснити та розтлумачити свій вибір та відповідь. Має відсутні навички організації самостійної роботи.

Студентам, у яких виявлено **середній рівень** сформованості готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, властива нестійка мотивації до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, епізодичний інтерес до засвоєння знань в галузі педагогіка гетерогенності, інтерес має бути постійно підкріплений зовнішніми чинниками. Запас базових знань в галузі педагогіки гетерогенності дає змогу результативно розв'язувати типові завдання, педагогічні задачі та педагогічні ситуації. Основні уміння усвідомлені та засвоєні, але студенти недостатньо вміють їх реалізовувати в співпраці з гетерогенними групами учнів на практиці. Спостерігається недостатність володіння основами дизайну мислення, що на практиці зумовлює недостатнє розв'язання педагогічних задач в ситуаціях невизначеності.

На цьому рівні сформованості готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів студенти здатні визначати, корегувати та здійснювати контроль своїх вчинків та міркувань в освітній гетерогенній площині, своєчасно визначають та усувають проблемні ситуації та недоліки у власній навчальній підготовленості. Динаміка особистісного зростання: сформованість таких професійно необхідні якостей, зокрема толерантність, емпатійність, стресостійкість, емоційну мобільність, креативність у таких студентів розвинені, але мають нестійку основу.

Основним показником, що відносить студента до середнього рівня готовності, є його ініціативність у досягненні професіоналізму, усвідомлення недоліків своєї підготовленості та вміння критично та системно мислити в конфліктних ситуаціях, а також прогнозувати та попереджати їх, а отже

усвідомлювати специфіку полівимірності педагогічного мислення.

Для студентів, що досягли **високого рівня** сформованості готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, властива: стійка позитивна мотивація до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме розуміння та прийняття гетерогенності не як перешкоду, а як поштовх до саморозвитку; стійке позитивне налаштування та орієнтація особистості майбутнього педагога на інклюзивні цінності, корпоративну та інклюзивну культуру, толерантне спілкування та співпрацю з гетерогенними групами учнів дотримуючи принципів педагогіки гетерогенності.

Студентам цієї групи характерні ґрунтовні та дієві знання в галузі педагогіки гетерогенності, успішна реалізація знань, умінь та навичок педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів на практиці. У них спостерігається високий рівень володіння основами «дизайн-мислення», що характеризується полівимірністю професійного мислення в площині гетерогенності, що сприяє результативності вирішення конфліктних ситуацій та запобігання конфліктності в майбутній професійній діяльності, шляхом нестандартних рішень та новацій.

У студентів на високому рівні сформовані навички організації самостійної роботи, що надає діяльності творчого характеру. Майбутні вчителі початкової школи компетентні діяти, оцінювати та рефлексувати свої дії у стандартних і нестандартних педагогічних ситуаціях, мають високу динаміку особистісного зростання: сформованість таких професійно необхідних якостей, зокрема толерантність, емпатійність, стресостійкість, емоційну мобільність, тощо. У співпраці в умовах гетерогенності учнівської аудиторії та конфліктних ситуаціях такі студенти, як правило, емоційно стримані та мобільні, толерантні у спілкуванні та позитивно налаштовані до учнів з особливими освітніми потребами.

Студенти прагнуть до творчого та професійного самовдосконалення у процесі фахової підготовки задля успішної педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що сформованість

готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів можна оцінювати за мотиваційно-ціннісним, інформаційно-когнітивним, особистісно-комунікативним та рефлексивно-діяльними критеріями. Використання зазначених критеріїв дозволяє виділити три рівні сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів (низький, середній та високий) і далі визначити стан сформованості у них цієї професійно важливої якості.

2.3 Модель та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Перш за все слід зауважити, що аналіз сучасних тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує істотне та ґрунтовне зростання вимог до професіоналізму й особистісних якостей педагога Нової української школи. Якісно та змістовно нові вимоги до професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлені: соціальною потребою у створенні суспільства для всіх незалежно від індивідуальних особливостей, стану здоров'я, соціального статусу, віри, релігії особистості та інше; потреба у толерантних педагогах, які здатні до результативної співпраці з гетерогенними групами учнів; потреба у реалізації засад інклюзивної освіти та зміною світоглядної парадигми XXI сторіччя.

На думку ученої Т. Коломієць можна виділити головні цілі у підготовці майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах сучасного суспільства: формування нової особистісної позиції та нового змісту організації навчально-виховного процесу; формування нового типу аналітичного, методологічного та проектно-конструктивного мислення; формування нового діалогічного стилю комунікабельної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних та міжособистісних взаємодій; неперервна освіта і постійне самовдосконалення

[145]. Так одним із шляхів підвищення якості професійної підготовки педагога є розробка її теоретичної моделі, відповідно до якої має бути організована освітня діяльність закладу вищої освіти.

Перш ніж перейти до конструювання та аналізу організаційно-педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, необхідно з'ясувати значення поняття «модель».

Власне, саме поняття «модель» використовують у різних галузях науки і розуміють його «як штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [82].

У педагогічній науці моделлю вважають «систему об'єктів або знаків, що відображає певні природні властивості оригіналу, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [43]. Найзагальнішою вимогою, яку ставлять до педагогічної моделі, є її інноваційна спрямованість.

Останнім часом науковці у своїх роботах стали частіше вживати категорію «модель», розуміючи під нею спеціально сконструйовану для дослідження систему, що відображає основні властивості об'єкта, котрий вивчається, і це відбувається в процесі моделювання.

Під *об'єктом моделювання* ми розуміємо частину процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи, під час якого формується готовність студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. А отже, результатом підготовки фахівця до певного виду діяльності є готовність його виконувати цю діяльність.

Розкриваючи суть методу моделювання, можна констатувати, що основою його є опосередковане оперування не безпосередньо об'єктом, а штучно створеною системою, яка перебуває у необхідній до об'єкта пізнання тотожності. Тому головною проблемою методу моделювання, на думку більшості дослідників, є створення моделі, що повною мірою відтворювала причинно-наслідкові зв'язки,

які існують у реальному об'єкті.

Моделювання в педагогіці застосовується для вирішення таких завдань, як поліпшення планування виховного процесу, оптимізація структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю, управління навчально-виховним процесом та ін. Погоджуємося із О. Дубасенюк, що підготовка до професійної педагогічної діяльності складається із множини складних процесів, більшість із яких піддається моделюванню і сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращенню якості педагогічної освіти [97].

Як підкреслює Ю. Бабанський, моделювання допомагає систематизувати знання про явище або процес, який вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, дозволяє більш повно встановити зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісної класифікації[14].

У наукових працях О. Бабанського [14], С. Вітвицької [48], О. Дубасенюк [98] з проблем моделювання освітніх систем було визначено, що модель підготовки фахівців має вміщувати низку компонентів (соціальне замовлення, мету моделювання, структурні компоненти) залежно від природи об'єкта моделювання, його специфіки.

Важливе місце у вдосконаленні підготовки майбутнього вчителя початкової школи займає: висвітлення теоретично-методичних засад підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії (О. Матвієнко), закономірностей і принципів сучасної педагогічної системи підготовки фахівця в цілому (Л. Хомич), розвитку професійного самовиховання фахівця (О. Кучерявий), формування етичної компетентності фахівців (Л. Хоружа), формування професійних компетенцій (Л. Петухова), використання вчителем методів педагогічної діагностики (С. Мартиненко). У цьому контексті доцільно звернути увагу на публікації Н. Глузман, в яких досліджуються умови формування у майбутнього вчителя початкової школи узагальнених прийомів розумової діяльності; В. Денисенко, присвячених вивченню ціннісних орієнтацій вчителів; М. Овчинникової, яка розглядає готовність вчителя до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, О. Лінник, яка розглядала систему підготовки

майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи [157].

Створення моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є доцільним, оскільки постає як об'єкт та засіб педагогічного експерименту. Проаналізуємо наявні моделі в гетерогенному аспекті, що презентовані у наукових дослідженнях, які є актуальними до предмету нашого дослідження.

Науковиця І. Демченко в своїй структурній моделі, а саме «Моделі педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» виокремлювала п'ять компонентів: цільовий (соціальний запит, мета, завдання), концептуальний (освітні концепти: теоретичний, методологічний, практичний), організаційний (етапи: мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний, імітаційно-рефлексивний), змістово-процесуальний (педагогічні умови), результативний (моніторинг результативності та ефективності підготовки: компоненти і рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти).

Слід виокремити низку дослідників, які розробляли моделі підготовки, які є цікавими для нашого дослідження:

Дослідниця Ю. Шумілівська виокремлює в своїй моделі «Педагогічна модель підготовки майбутнього учителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти» такі компоненти: цільовий (мета, завдання); змістовий (теоретичні основи спеціальних дисциплін і загальнофахових наук); процесуальний (методи, засоби, форми навчання); оціночно-результативний (показники та рівні готовності).

Цікавою є праця І. Хафізуліної, яка розглядає «Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки» як включення таких компонентів: цільовий (мета, завдання, принципи); змістовий (основні напрями діяльності); операційний (етапи, форми, методи); оцінно-результативний (критерії, рівні, результат).

Усі вище зазначені напрацювання дослідників були враховані у розробленій моделі підготовки вчителів початкової школи до педагогічній взаємодії з

гетерогенними групами учнів.

Велика кількість напрацювань дослідників, дало змогу констатувати, а саме недостатній рівень сформованості відповідних знань, умінь, навичок, педагогічного досвіду студентів закладів вищої освіти у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів, спонукав до розробки експериментальної моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів (рис. 2.2).

Аналіз поглядів на поняття «моделювання» та «модель» виявив необхідність застосування системного підходу, в основі якого лежить дослідження об'єкта як цілісної системи, що складається з взаємозалежних компонентів, що зумовлюють причинно-наслідковий зв'язок.

Важливим для нашого дослідження виокремлення ознак системи: по-перше, вона складаються із сукупності компонентів (елементів, підсистем), цілісність яких забезпечує їх взаємозв'язком та взаємодією; по-друге, наявність інтегрованих якостей, не властивих окремим її частинам; по-третє, система виступає як цілісне утворення лише тоді, коли вона обґрунтована з огляду на об'єктивно діючі зв'язки і відношення, виділяються з навколишнього середовища [275].

Структура моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів ми керувалися: основним положенням гуманістичної та гуманітарної парадигм освіти, кваліфікаційними вимогами до учителя початкових класів, обумовленими соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти, навчальними планами та програмами професійної підготовки за напрямом підготовки «Початкова освіта»

Згідно з Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» [86] сутність гуманізації освіти полягає у сприйнятті людини як найбільшої соціальної цінності, розкритті усіх її здібностей, реалізації освітніх потреб, утвердженні вагомості загальнолюдських цінностей, гармонізації відносин людини у суспільстві.

Розробляючи модель, ми поставили завдання вдосконалити підготовку

майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Важливим у такому підході є ознайомлення студентів із сучасною галуззю педагогічного знання – педагогікою гетерогенності, методологією, закономірностями та принципами педагогіки гетерогенності, поняттям гетерогенна група, засвоїти сутність гетерогенного аспекту освіти, формування в них потреби застосовувати ці знання у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів та практиці, вироблення необхідних для цього професійних якостей та навичок, а також використовувати дизайн-мислення в професійній діяльності, який характеризується полівимірністю та толерантною спрямованістю майбутнього вчителя.

Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів носить гіпотетичний характер і служить основою для реалізації навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти. У цьому дослідженні модель освітнього процесу являє собою відкриту педагогічну систему з наявністю багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників, які у свою чергу є умовами процесу підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів[337].

Модель підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів представлена трьома модулями, що є структурними компонентами моделі: *теоретичний* (мета, завдання, наукові підходи, принципи), *організаційний* (педагогічні умови, зміст, форми, методи, прийоми, компоненти готовності, етапи), *результативний* (критерії, показники, рівні готовності, результат підготовки). Рис. 2.1, Рис. 2.2.

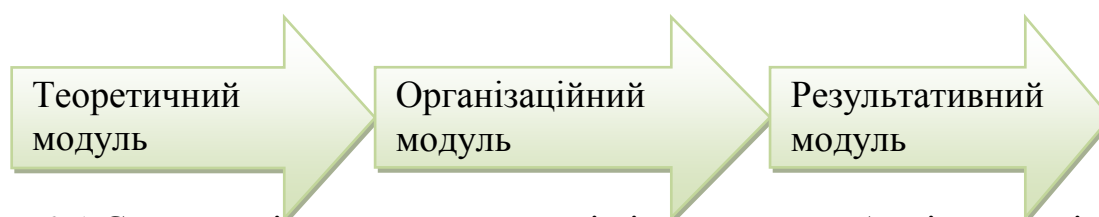


Рис. 2.1 Структурні компоненти моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

ТЕОРЕТИЧНИЙ МОДУЛЬ

Мета: формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Завдання: студентів сукупністю теоретичних знань у контексті гетерогенності в освітньому процесі; формуванні практичних вмінь (гностичних, комунікативних, організаційних, конструктивних, проєктних) педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів та запобігання конфліктності в навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; конструювання міцної мотивації до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; розвиток важливих особистісно-професійних якостей.

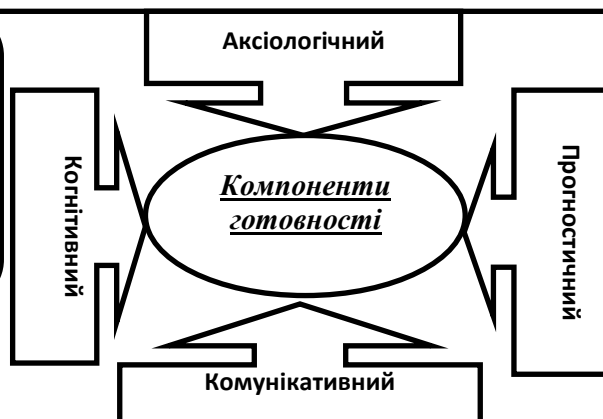
Методологічні підходи: культурологічний аксіологічний, системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний

Принципи: загальнодидактичні: науковості, системності, наочності, послідовності; **специфічні:** комунікативності, єдності життя і освіти індивідуального різноманіття, орієнтації навчання на загальнолюдські цінності, відкритості і полікультурності, інтегративності, варіативності і гнучкості, проблемності, креативності, єдності освіти та самоосвіти, створення позитивного інтелектуально-емоційного фону навчання, толерантності та рівності між всіма учасниками освітнього процесу, співпраці.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ МОДУЛЬ

Форми: інтерактивні лекції (проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-бесіди, практичні та семінарські заняття, проблемні семінари, індивідуальна та самостійна робота; індивідуальні науково-дослідна робота (проєкти), виховні заходи; практика

Зміст
Навчальна дисципліна «Педагогіка багатоманіття»



Методи: активні та інтерактивні: «Ромашка Блума», «6 Капелюхів Боно», «Перевернуте навчання», «Брейнстормінг», «Мозковий штурм», робота у групах, групові дискусії, аналіз кейсів – Case study method, «Перевернуте навчання», «Дизайн мислення», рольові ігри, «Карусель», педагогічне Есе, ПТ Електронне порт фоліо «Освітній менеджер НУШ»

Педагогічні умови: модернізація практичної та науково-дослідної складових у процесі проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи; інтенсифікація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через уведення навчальної дисципліни за вибором «Педагогіка багатоманіття» та проблемного вивчення фахових дисциплін; інтеграція інноваційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Етапи: ознайомлювально-стимулювальний, навчально-продуктивний, рефлексивно-діяльнісний

РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ МОДУЛЬ

Критерії

Мотиваційно-ціннісний

Інформаційно-когнітивний

Особистісно-комунікативний

Рефлексивно-діяльнісний

Рівні готовності: низький, середній, високий

Результат: готовність майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Рис.2.2. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Теоретичний модуль запропонованої моделі має на меті сформувати готовність Постановка конкретних завдань підготовки до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів повинна базуватись на втіленні її функцій у педагогічну діяльність закладів вищої освіти. Відповідно завданнями є:

- озброєння студентів сукупністю теоретичних знань у контексті гетерогенності в освітньому процесі; освідчити майбутніх фахівців в галузі педагогіки гетерогенності, формуванні практичних вмінь (гностичних, комунікативних, організаційних, конструктивних, проектних) педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів та запобігання конфліктності в навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності;

- сформувати усвідомлене розуміння основних понять, які розкривають зміст гетерогенного аспекту освіти, як риси особистості майбутнього учителя; навчити сприймати та розуміти емоційні стани, прагнення, наміри, установки іншої людини; розвинути емпатію, «розумну» толерантність; стимулювати активність суб'єктів навчально-виховного процесу; розвивати здатність майбутнього педагога аналізувати та рефлексувати власну поведінку, створювати такі умови у професійній діяльності, за яких педагогічна толерантність сприйматиметься як цінність;

- конструювання міцної мотивації до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності;

- розвиток дизайну мислення в площині гетерогенності, полівимірності педагогічного мислення та важливих особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. На актуальність даної проблеми вказує реформа Нової української школи, оскільки «створення якісного інклюзивного освітнього середовища та є пріоритетом НУШ» [152], а отже педагог співпрацює, вибудовує партнерські стосунки, педагогічно спілкується та організовує спільну роботу з учнями з особливими освітніми потребами, а отже гетерогенними групами учнів.

Отже, зміст модуля передбачає спрямованість особистості майбутнього

вчителя на прагнення до пізнання та розуміння гетерогенності в освіті не як перешкоди, а як освітній виклик, який дає змогу розв'язувати проблеми у співпраці з гетерогенними групами учнів, сприймати саморозвитку, самопізнання та розвитку педагогічної компетентності. Ефективність підготовки студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів залежить від усвідомлення та розуміння майбутнім педагогом індивідуальних особливостей учнів, а саме враховування у своїй професійній діяльності здібностей учнів, їх вподобання та інтерес, так званий «голос учнів», а також створювати ситуацію успіху та довірливу співпрацю всіх учасників освітнього процесу.

На якість підготовки майбутніх вчителів початкової школи, затребуваних у сучасному вітчизняному освітньому просторі, впливають такі чинники:

- *зовнішні* – чинники, пов'язані з реформуванням і модернізацією системи освіти в Україні, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, що уможлиблює усталення інклюзивної парадигми в освіті, яка зумовлює суспільний запит на фахівців початкової ланки, здатних до ефективної педагогічної взаємодії в умовах інклюзії;

- *внутрішні* – чинники, які торкаються професійно-особистісних якостей майбутнього педагога: толерантності, емпатії, стресостійкості, емоційної мобільності, рефлексивності, педагогічній майстерності, творчості, професійному мисленню та інше.

- Розуміючи методологію як філософську вихідну позицію наукового пізнання, що є загальною для різних напрямів підготовки майбутніх фахівців, та відповідно до мети і завдань моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, до наукових підходів нашого дослідження віднесено: *культурологічного, аксіологічного, системного, компетентнісний, особистісно-діяльнісний*. Виокремлені підходи у процесі наукового застосування є взаємозалежними та рівноправними у визначенні результативності підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії.

- Методична та наукова цінність застосованих підходів до проблеми

дослідження описана у підрозділі 1.2, тому більш детально зупинимося на принципах, на основі яких буде здійснюватися процес навчання студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Аналіз дисертаційних досліджень ([61], [178], [180], [181],[318]) показує, що неможливо вирішити ту чи іншу проблему дослідження у рамках одного чи декількох підходів; потребує дотримання основоположних принципів організації процесу підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

У дослідженнях науковців (В. Єфименко [106], О. Шостакович [317]) визначені основні принципи, що лежать в основі модельованого процесу підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Ми керувалися системою – *загальнодидактичних принципів*: науковості, системності, наочності, послідовності; *та специфічних принципів*: єдності життя і освіти індивідуального різноманіття, орієнтації навчання на загальнолюдські цінності, відкритості і полікультурності, інтегративності, варіативності і гнучкості, проблемності, креативності, єдності освіти і самоосвіти, створення позитивного інтелектуально-емоційного фону навчання, толерантності та рівності між всіма учасниками освітнього процесу, співпраці.

Принцип науковості – як такий, що відображає відповідність змісту професійної підготовки майбутніх педагогів можливостям сучасної інноваційної освіти; забезпечує відбір сучасних новітніх знань, а саме нової галузі педагогіки – педагогіки гетерогенності, закономірності, принципи педагогіки гетерогенності, класифікація гетерогенних груп учнів, способи та технології педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Завдяки принципу науковості зміст освіти забезпечує об'єктивність наукових фактів, понять, законів, теорій усіх основних тем навчального предмета із опорою на візуалізацію. Реалізуючи цей принцип, викладач та студенти інформують один одного про нові досягнення в освіті в Україні та іншомовних країн. Ця інформація подається у формі інтерактивних лекцій, тренінгів та пов'язується з системою знань, умінь та

навичок, здобутих у процесі навчання;

Принцип системності – як реалізація структурних зв'язків всередині системи професійної підготовки фахівців і системи освіти загалом;

Принцип наочності – як такий, що відображає відповідність змісту професійної підготовки можливостям сучасної інноваційної освіти. Передбачає використання засобів інформаційно-комунікативних та цифрових технологій, не тільки як засобу ілюстрування, а як засобу розвитку інноваційного способу сприйняття педагогічної дійсності майбутнього педагога. Така робота з наочністю загострює увагу, розвиває аналітичність мислення, вміння досягати образного вираження різноманітних освітніх проблем. Наочність матеріалу підвищує його засвоєння студентами, тому що задіяні всі канали сприйняття інформації – зоровий, механічний, слуховий і емоційний.

Принцип послідовності – означає послідовне розгортання змісту знань з урахуванням логіки підготовки та мисленнєвих можливостей студентів, способів викладання лекційного та практичного матеріалів, опираючись на навчальні програми, підручники, посібники і т. ін., дотримання такого ж порядку засвоєння знань, формування умінь та навичок.

Принцип єдності життя і освіти. Освіта, яку здобуває студент у закладі вищої освіти, має відповідати вимогам сучасної освіти та сучасного світу і дати змогу реалізовуватися в професійній діяльності.

Принцип індивідуального різноманіття передбачає наявність різноманіття в змісті освіти і формах діяльності, завдяки чому кожен студент, виходячи з своїх індивідуальних особливостей зможе успішно реалізовувати свої здібності, розкрити свій професійний потенціал, потреби, інтереси, відчувати себе психологічно комфортно на заняттях. Визначення індивідуальної траєкторії кожного студента і надання можливостей для її реалізації дозволяє формувати та розвивається в гетерогенному, полікультурному та інклюзивному освітньому середовищі.

Принцип орієнтації навчання на загальнолюдські цінності важливий для напряму вищої освіти, що базується на засвоєння таких базових педагогічних

цінностях педагога: суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, можливості розвитку професійно-творчих здібностей, прилучення до корпоративної та інклюзивної культури, заняття улюбленим предметом, постійний саморозвиток та самовдосконалення, педагогічна майстерність педагога, мотивація педагогічної професії, можливість допомоги всім, любов та прихильність до всіх, педагогічна толерантність та ін.

Принцип відкритості та полікультурності передбачає розширення інклюзивного простору в більш широкі структури соціокультурного світу, що дає можливість під час підготовки майбутніх фахівців розв'язувати та практикувати педагогічні ситуації та задачі на практиці.

Принцип інтегративності – заснований на єдності процесів інтеграції та диференціації, що дає змогу майбутнім педагогам інтегрувати ідеї з різноманітних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, комплексно сприймати інноваційний процес розвитку сучасної освіти та суспільства в цілому, що є необхідним для розробки принципово нових підходів у галузі педагогіки гетерогенності у час швидкоплинних змін. Практичне втілення цього принципу реалізується за рахунок інтеграції наукових знань, різних наукових шкіл щодо підготовки майбутніх педагогів НУШ.

Принцип варіативності та гнучкості – виражається в рухливості структурних зв'язків полікультурного та гетерогенного освітнього простору, можливості зміни індивідуальної освітньої траєкторії в часі, в змісті, що задається варіативністю методів і технологій навчання.

Принцип проблемності – передбачає засвоєння навчального матеріалу студентами в умовах проблемного викладання та проблемного навчання, через освітні інноваційні технології, інтерактивні методи, створення проблемних ситуацій, що відображають протиріччя між знаннями студентів та їх незнанням. Це сприяє активізації пізнавальної активності студентів, формування умінь самостійного пошуку інформації, її інтерпретації та презентації.

Принцип креативності – передбачає реалізації потреби студентів у самостійному знаходженні власних шляхів розв'язання та пошуку нових рішень,

що не зустрічалися раніше в освітньому процесі.

Принцип єдності освіти та самоосвіти – передбачає поєднання самоосвіти та освіти в ЗВО, коли навчання приносить інтелектуальний прогрес та позитивізм. Постає потреба у підготовці студентів до самостійного пошуку інформації, засвоювати і використовувати її у своїй професійній діяльності. Усвідомлення безперервності освіти особистості впродовж життя та оволодіння методами, прийомами саморозвитку та самовдосконалення – є сучасними імперативами освіти.

Принцип створення позитивного інтелектуально емоційного фону навчання – націлений на створення психологічно – комфортних умов розумового розвитку студентів, отримання емоційного задоволення від пошуку нових знань, формування нових умінь і навичок, їх застосування в нових навчальних ситуаціях та на практиці.

Принцип толерантності та рівності між всіма учасниками освітнього процесу – передбачає розуміння, прийняття, взаємоповага, доброзичливість, відкритість, професійність, відсутність стереотипів та інше у професійній підготовці майбутніх педагогів[296].

Принцип співпраці – у процесі формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії постає необхідність відзначити важливість факту партнерства між студентом та викладачем, яке базується на принципах толерантності, повазі, рівності прав, підтримці, взаємопорозуміння, визнання кожної особистості як неповторної та унікальної, та інше.

Організаційний модуль моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі професійної підготовки включає: зміст, форми та методи, прийоми, які реалізуються поетапно та розкриваються нами у програмі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Змістоутворюючим компонентом підготовки до окресленого виду діяльності – спецкурс «Педагогіка Багатоманіття», який *зорієнтований* на підготовку майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з

гетерогенними групами учнів враховуючи його специфіку. Більше уваги приділено змісту, формам і методам підготовки майбутніх вчителів початкової школи до окресленого виду діяльності у системі навчальних і позааудиторних занять.

Програма підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів розроблена з метою впровадження в освітню практику ЗВО удосконалення змісту, форм, методів, спрямованих на формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в процесі фахової підготовки. Зокрема, це інноваційні форми: інтерактивні лекції (проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-бесіди, лекції з розбором конкретних ситуацій та інші); практичні та семінарські заняття, проблемні семінари, семінари засновані на поєднанні «дискусія + гра», майстер-класи; індивідуальна та самостійна робота (мала на меті вивчення запропонованої літератури, пошук відповідей на проблемні питання, у т. ч. підготовка до підсумкового контролю); індивідуальні науково-дослідні завдання (проекти), виховні заходи, практика.

Досвід показує, що позитивне значення мають активні та інтерактивні методи навчання студентів: «Ромашка Блума», «6 Капелюхів Боно», «Перевернуте навчання», «Брейнстормінг», «Мозковий штурм», робота у групах, групові дискусії, аналіз кейсів – *Case study method*, «Перевернуте навчання», «Дизайн - мислення», сесія «питання-відповідь», рольові ігри, «Карусель», педагогічне Есе, проблемні питання, проблемні завдання, порівняння, аналіз, оцінка, групова дискусія, круглий стіл, дебати. Слід акцентувати, що особливо дієвим є освітня педагогічна технологія «Портфоліо», а саме індивідуальне електронне портфоліо «Освітній менеджер НУШ», що є результативним засобом формування готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, у вигляді системності знань, умінь та навичок, та особистого досвіду кожного студента.

Створення комфортного навчального середовища відбувалося як у процесі проведення лекцій, семінарських та практичних занять під час безпосередньої роботи зі студентами із дисциплін спецкурсу «Педагогіка багатоманіття» [420] за

допомогою таких *прийомів*, як: неупереджене ставлення викладача до студентів та регулювання міжособистісної взаємодії усіх суб'єктів навчання; спільна розробка правил поведінки в аудиторії; згода, що навчальна аудиторія – зона вільна від насмішок, кепкувань та агресивних проявів; дотримання основних прав та свобод людини; включення всіх учасників до спільної діяльності; наочний супровід, демонстрування продуктів співпраці; забезпечення права відмовитись від відповіді у випадку потреби; підвищення професійної мотивації; створення ситуацій успіху; оцінювання вчинків, а не особистісних особливостей суб'єктів навчання; визнання різноманіття як цінності; повага до думки та позиції іншого; переведення конфліктних ситуацій у позитивне русло; діалогічність та рефлексивність взаємодії; дотримання регламенту під час занять.

Детальніший опис програми нами здійснений у підрозділі 3.1.

Поняття кожного етапу програми тлумачиться як «певна частина періоду, дистанції» [44, с. 357]. Ми розглядаємо три етапи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, які взаємопов'язані та цілісно формують компоненти готовості майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів: ознайомлювально-стимулювальний, навчально-продуктивним, рефлексивно-діяльним. Рис. 2.3.



Рис. 2.3 Етапи підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Етапи були розроблені з урахування принципів послідовності та наступності, що полягало в планомірному переході від одного етапу до іншого. Виключаємо можливість упущення одного з них, оскільки це порушить принцип цілісності та

системності. Отже, можемо зробити припущення, що проходження цих етапів призведе до завершеності формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі професійної підготовки.

Отже зазначимо, що кожен етап має свої цілі:

I Ознайомлювально-стимулювальний етап має на меті: стимулювати формуванню позитивної мотивації майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та ціннісною орієнтацією в сучасних освітніх умовах (*аксіологічний компонент*), ознайомити майбутніх педагогів з новітньою галуззю педагогіки – педагогікою гетерогенності, розкриття таких понять як гетерогенність та інклюзія, особливості покоління Z та нового типу мислення – дизайн-мислення (*когнітивний компонент*); ознайомити з особливостями педагогічної взаємодії в гетерогенному аспекті та стимулювати розвиток особистісних якостей в сучасних освітніх умовах (*комунікативний компонент*); спрямовувати педагогів до рефлексії, передбачення, самоаналізу й саморозвитку задля запобіганню помилок та педагогічному самовигорання (*прогностичний компонент*).

II Навчально-продуктивний етап формувати бажання вивчати нові знання задля результативної співпраці з гетерогенними групами учнів, сприяти розвитку ціннісних орієнтацій крізь призму принципів педагогіки гетерогенності (*аксіологічний компонент*), формувати знання студентів в галузі педагогіка багатоманіття: про поняття гетерогенність та інклюзія, гетерогенна група, особливі освітні потреби, особливості покоління Z та особливості дизайну мислення, його полівимірність (*когнітивний компонент*); розвивати комунікативні та організаторські здібності майбутніх вчителів в педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів спираючись на особистісні якості (*комунікативний компонент*); формувати у педагогів вміння прогнозувати, оцінювати та рефлексувати взаємодію в гетерогенному освітньому середовищі, вміння застосовувати дизайн-мислення задля продуктивної педагогічної взаємодії та запобіганню помилок та педагогічному самовигорання (*прогностичний*

компонент).

III Рефлексивно-діяльнісний етап формувати систему ціннісних орієнтацій в гетерогенній освітній площині та стійку позитивну мотивацію до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів на основі самопізнання (*аксіологічний компонент*), розвивати здатність використовувати дизайн мислення в співпраці з гетерогенними групами учнів, та вміння розв'язувати педагогічні завдання та ситуації приймаючи нестандартні рішення та новації (*когнітивний компонент*); продовжувати формувати комунікативні та організаторські здібності майбутніх вчителів, здатність до емпатії, «розумної» толерантності, емоційної мобільності та стресостійкості (*комунікативний компонент*); сформувати у педагогів здатність мислити за допомогою дизайну мислення в гетерогенній освітній площині, прогнозувати, оцінювати та рефлексувати власну діяльність, здатність до саморозвитку (*прогностичний компонент*).

Реалізація *етапів* підготовки також включає в себе оволодіння знаннями про громадянські, політичні, економічні, культурні, соціальні права людини та дитини, зокрема, про расову, релігійну та гендерну дискримінацію та дискримінацію в освітній галузі, насилля і способи попередження його поширення у світі. Усвідомлене розуміння основних прав і свобод особистості, яких повинен дотримуватись педагог початкової школи у навчальному процесі, досягається шляхом опрацювання таких міжнародних документів, як «Загальна декларація прав людини» (1948), «Декларація прав дитини» (1959), «Конвенція про права дитини» (1989), Конференція «Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994), «Декларація принципів толерантності» (1995).

У нашій експериментальній моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до означеного виду діяльності організаційно-змістове забезпечення було представлено частково в окремих предметах – «Основи корекційної педагогіки», «Корекційна педагогіка»; завданнях різних видів практик (виробничої), напрямах науково-дослідницької та позааудиторної роботи студентів.

Виокремлення основних засад підготовки майбутніх вчителів початкової

школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів здійснювалось через запровадження спецкурсу «Педагогіка Багатоманіття» [197], який був апробований у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова – на спеціальності – Початкова освіта (спеціалізація – Практична психологія та Іноземна мова).

Спецкурс «Педагогіка Багатоманіття» покликаний озброїти майбутніх вчителів знаннями в площині гетерогенності, а саме розкриває феномен гетерогенності в освіті, інклюзії та недискримінації в освітньому процесі. Головна увага приділялась його різнобічним освітнім аспектам, що давало можливість глибше осмислити освітні проблеми, виправити помилки та прорахунки, підвищити ефективність діяльності майбутніх освітян.

У центр уваги створення спецкурсу були включені вагомні аспекти, які допомагають педагогу компетентно здійснювати свою професійну діяльність в умовах підвищеної гетерогенності, інклюзії та недискримінації. Наукові дослідження засвідчують, що ґрунтовні знання з гетерогенності учнівського складу, уміння підбирати результативні педагогічні технології, прийоми та методи у роботі з гетерогенними групами учнів, демократичний стиль спілкування, розвинуте педагогічне мислення педагога в умовах інклюзії, культурний плюралізм, корпоративна культура та толерантне ставлення педагога – на сьогодні є ключовими пріоритетами у педагогічній взаємодії педагога з гетерогенними групами учнів.

Засвоюючи матеріал спецкурсу, студенти не тільки отримали певну систему наукових знань в новій галузі педагогіки гетерогенності, але й засвоїли досягнення вітчизняної та зарубіжної фахової думки для використання їх у своїй практичній діяльності.

Фундаментальною основою для здійснення педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є професійні знання майбутніх вчителів початкової школи: *загальнопедагогічні* (знання основ педагогіки багатоманіття та їх висвітлення у вітчизняній та зарубіжній літературі); *інклюзивно-педагогічні* (знання з інклюзивної освіти та історико-логічної трансформації поглядів на

природу культури міжособистісних взаємин в інклюзивному просторі); *психолого-педагогічні* (знання психо-фізіологічних особливостей розвитку дітей гетерогенних груп, уявлення про індивідуальні властивості та емоційний розвиток особистості в сучасних умовах, сучасних педагогічних технологій педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а також підвищення рівня корпоративної та інклюзивної культури вчителів в співпраці з гетерогенними групами учнів); *соціально-педагогічні* (знання сучасних соціально-педагогічних проблем в сучасному полікультурному та інклюзивному освітньому просторі, толерантності: розумної та абсолютної, законодавчої бази щодо соціального захисту і підтримки дітей з особливими освітніми потребами щодо прав та обов'язків дітей та педагогів); *педагогічні вміння: гностичні* (вміння мислити полівимірно аналізуючи педагогічну ситуацію, аналізувати сучасну психолого-педагогічну та методичну літературу, вивчення перспективного педагогічного досвіду, оцінка виховних можливостей у співпраці з гетерогенними групами учнів); *проектувальні* (проектування педагогічних цілей і завдань, методів і прийомів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів); *конструктивні* (форми та методи результативної співпраці з гетерогенними групами учнів); *комунікативні* (здатність налагоджувати педагогічно доцільні взаємини з учнями з особливими освітніми потребами, підвищувати рівень культури педагогічної взаємодії в умовах інклюзії).

Програму спецкурсу було укладено згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах й узгоджено з орієнтовною структурою змісту навчального курсу, рекомендованою Європейською Кредитно-Трансферною Системою (ECTS) (Додаток А).

У процесі вивчення спецкурсу теоретичний матеріал тематично не збігався з проблемами, визначеними дисциплінами психолого-педагогічного циклу і не повторював їх. Він поглиблював і розширював питання, пов'язані із загальними особливостями педагогічної взаємодії педагога з гетерогенними групами учнів, що містяться у таких базових курсах як — Загальні основи корекційної педагогіки, корекційна педагогіка та ін. Попередні висновки результативності

впровадження такого спецкурсу в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова показують значні можливості збагачення педагогічного потенціалу професійності педагогів початкової школи, які готуються до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Таким чином, організаційний модуль характеризується набуттям знань у галузі педагогіки багатоманіття, умінь педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, удосконалення особистісних та професійних якостей майбутнього педагога, досвіду рефлексій, використовувати дизайн-мислення в професійній діяльності, оцінювати та корегувати власну педагогічну діяльність на практиці, вміння саморозвиватися в сучасних освітніх умовах.

Вирішення проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів потребує, по-перше, розробки моделі підготовки, яка як результат призведе до готовності; по-друге, обґрунтування процесу апробації моделі; по-третє, визначення організаційних форм, методів, технологій забезпечення цього процесу. Реалізація цих завдань передбачає визначення педагогічних умов, дотримання яких дозволить сформулювати готовність майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Науковці виділяють кілька рівнів педагогічних умов. На нашу думку вагомим для нашого дослідження є зміст та організація навчальної діяльності студентів, міжособистісної взаємодії та діалогічність у групі, взаємовідносин між викладачами і студентами, адаптації студентів до середовища та взаємодії освітнього закладу з навколишнім середовищем. Саме педагогічні умови цього рівня відображають систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а особистісні характеристики студентів потрібно враховувати при формулюванні педагогічних умов та розробці стратегії реалізації моделі у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.

У дослідженні науковця Ю. Котелянець було зауважено, що педагогічні умови – складова педагогічної системи, яка «відображає сукупність можливостей

освітнього і матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи, забезпечують її ефективне функціонування та розвиток» [156, с. 81].

У дослідженні науковця Г. Хасанова розглядаються педагогічні умови як результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей».

Правильний вибір педагогічних умов, на нашу думку, залежить від чіткості визначення кінцевої мети або результату, який повинен бути досягнутим; від розуміння того, що вдосконалення педагогічного процесу досягається не за рахунок однієї умови, а їх взаємопов'язаного комплексу.

Ще однією вимогою до обґрунтування педагогічних умов є те, що вони повинні забезпечити інтенсифікацію освітнього процесу, тобто спрямовуватися на отримання максимальних результатів.

Таким чином, педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів – компонент моделі, який відображає комплекс внутрішніх та зовнішніх елементів підготовки, що забезпечують ефективний особистісний та операційний аспекти підготовки студентів у процесі формування їхньої готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Проведений науково-теоретичний аналіз проблеми готовності майбутніх психологів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, результати діагностики, а також власний практичний досвід викладання у вищому навчальному закладі дозволив нам виокремити *педагогічні умови*, які сприятимуть підвищенню ефективності формування зазначеної готовності. Зауважимо, що найкращих результатів готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи можна досягти лише в тому випадку, якщо для цього створені оптимальні педагогічні умови, які сприяють або протидіють прояву педагогічних закономірностей.

На основі аналізу запропонованих науковцями передумов підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів нами виділені і сформульовані педагогічні умови формування даної готовності.

Першою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів вважаємо *модернізацію практичної та науково-дослідної складових у процесі проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи.*

Важливою передумовою становлення майбутніх вчителів початкової школи є педагогічна практика. Саме під час педагогічної практики створюються нестандартні ситуації, проблемні та конфліктні ситуації, які репрезентують творчі та професійні дії майбутніх педагогів.

Під час педагогічної практики студенти мають можливість безпосередньо спостерігати за учнями та роботою педагогів, їхніми творчими здобутками, елементами новаторства, ініціативи, які забезпечують ефективність навчання і виховання дітей. Також студенти вчатьсЯ діагностувати гетерогенні групи учнів згідно критеріїв гетерогенності, відчувають внутрішній стан учнів, намагаються чути «голос» учнів у педагогічній взаємодії. Практична складова дає майбутнім педагогам можливість розв'язувати педагогічні задачі та ситуації, аналізувати вчинки учнів, власні педагогічні дії та дії педагогів через метод дизайну мислення, що збагачує їх педагогічну скарбницю корисним досвідом. Спілкування майбутнього педагога з учнями з особливими освітніми потребами дає змогу правильно підбирати методи та педагогічні технології, що дають змогу розвивати потенціал учнів та сприяти їх швидкій соціалізації та адаптації в освітньому просторі.

Усе це сприяє розвитку самостійності, творчого підходу до власної педагогічної діяльності, а також до розуміння та прийняття гетерогенності, відмінностей не як перешкоди, а як норми, якою наповнений сучасний світ, виокремлюючи спроби роботи над собою, способу мислення педагога в роботі в умовах інклюзії.

Формування ціннісних орієнтацій під час практики спрямоване на створення освітнього середовища в якому майбутній педагог набуває ціннісних орієнтацій (загальнолюдських, особистісно-професійних, корпоративний, інклюзивних) щодо здійснення педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Ця умова спрямована на розвиток пізнавального інтересу майбутніх вчителів, активності та організацію самостійної та проектної роботи. Зрозумілим смисл предметів може бути лише з позицій потреб майбутньої професійної діяльності, тих завдань, які її вивчення допоможе розв'язати на практиці. Для того, щоб забезпечити формування в майбутніх вчителів мотиваційно-ціннісних установок до гетерогенності в освітньому аспекті, важливо використовувати емоціогенність, емоційність ситуацій, особистісно значущий, цікавий і практичний матеріал для формування пізнавальної діяльності; створення в аудиторії позитивної та толерантної атмосфери, ділового настрою; врахування особливостей інтелектуальної, емоційно-вольової та дієво-практичної сфери особистості, психічний та фізичний стан студентів.

Важливо зацентувати увагу студентів на професійних та практичних можливостях змісту матеріалу спецкурсу «Педагогіка Багатоманіття», застосування здобутих знань в університеті в педагогічній практиці, під час взаємодії з гетерогенними групами учнів, де виявляються їх ціннісні, культурні установки та толерантна спрямованість, вміння працювати в ситуаціях невизначеності та проблемності, мислити за допомогою дизайну мислення та активно використовувати інтерактивні методи навчання та педагогічні технології в освітньому процесі.

Для реалізації цієї умови, зокрема на перших етапах формуючого експерименту, ми використовували систему заходів, що сприяли розвитку науково-дослідної та практичної готовності майбутніх студентів (лекції, практичні та семінарські заняття, індивідуальні та групові бесіди, тренінгові та практичні заняття, вправи, ігри, інтерактивні методи, ПТ «Індивідуальне електрогенне портфоліо» тощо).

Другою педагогічною умовою формування готовності майбутніх вчителів

початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів вважаємо *інтенсифікацію змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через уведення навчальної дисципліни за вибором «Педагогіка Багатоманіття» та проблемного вивчення фахових дисциплін.*

Формування готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів стає можливим через змістовий і процесуальний аспекти. Процесуальна форма організації цього процесу є закономірним розгортанням динаміки того чи іншого явища в часі, послідовної і підпорядкованої зміни його фаз, етапів. Це означає, на думку О. Акмаєвої, що зміст елемента підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності здійснюється в процесі навчання студентів [4, с. 115].

Відповідно до другої педагогічної умови для ефективного підготовки майбутніх вчителів нами були проаналізовані навчальні програми та плани дисциплін психолого-педагогічного циклу спеціальності «Початкова освіта», що висвітлені у державних стандартах вищої професійної освіти, для визначення шляхів інтенсифікації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме змістового наповнення.

Науковець О. Кас'яненко, аналізуючи Державні освітні стандарти, визначила, що дисципліни чотирьох навчальних циклів (загальногуманітарні та соціально-економічні дисципліни, загальні математичні та природничі наукові дисципліни, загальнопрофесійні дисципліни й дисципліни предметної підготовки) так чи інакше сприяють формуванню готовності майбутніх вчителів початкової школи. Важливу роль тут відіграють педагогічні дисципліни з загальнопрофесійного циклу [130].

Наприклад, деякі потенційні можливості для формування готовності майбутніх вчителів початкової школи презентують окремі дисципліни: «Педагогіка» – розділ «Уведення в педагогічну діяльність» дає можливості для розвитку мотиваційної, когнітивної та рефлексивної ключових здібностей професійної готовності педагога, оскільки тут представлено загальну

характеристику педагогічної професії, надано інформацію про педагогічну діяльність та особистість педагога, усвідомлення себе як майбутнього вчителя і своїх мотивів щодо успішного оволодіння цією професією. Під час вивчення теми «Вимоги державного освітнього стандарту до особистості та професійної компетентності педагога» є можливість охарактеризувати різні види компетентностей педагога і, зокрема, інклюзивну готовність, обґрунтовуючи актуальність її формування в структурі професійної готовності [130].

Дисципліни «Загальні основи педагогіки», «Теорія навчання», «Теорія і методика виховання», «Історія освіти й педагогічної думки», «Педагогіка міжнародного спілкування», «Основи корекційної педагогіки», «Корекційна педагогіка», «Педагогічні технології», «Управління освітніми системами» мають можливості для формування когнітивної ключової готовності, оскільки студенти вивчають предмет, завдання, методологічні основи педагогіки; загальні закономірності розвитку, виховання та формування особистості; становлення виховних систем у різні історичні періоди; теоретичні основи корекційної педагогіки; особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають труднощі в загальноосвітньому просторі та інше [130].

Отже, для успішної реалізації в освітній професійній площині, відповідно концепції Нової української школи, тільки знань, сформованих під час прослуховування цих дисциплін, є недостатнім. Продовжуючи аналізувати освітні стандарти, нами були виокремлені причини, що необхідно врахувати у процесі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. До таких причин належать такі: впровадження інклюзивної освіти в початкову освітню ланку, що включає в навчальний процес учнів з особливими освітніми потребами, а отже гетерогенними групами; врахування індивідуальних особливостей та особливих освітніх потреб різних категорій учнів; НУШ працює на засадах «педагогіки партнерства», що вимагає від педагога готовності до педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Доцільно нами був розроблений спецкурс за вибором, припускаючи формування професійної готовності у майбутніх учителів початкової школи на

основі досвіду реалізації ідей компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті. Саме спецкурс «Педагогіка Багатоманіття», який зорієнтований на формування основних компонентів готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, як складова змісту навчальної підготовки майбутніх фахівців: аксіологічна, когнітивна, комунікативна, прогностична. Він побудований на відповідних теоретичних, наукових засадах та практичній підготовці.

Спецкурс «Педагогіка Багатоманіття» покликаний озброїти майбутніх вчителів знаннями в площині гетерогенності, а саме розкриває феномен гетерогенності в освіті, інклюзії та недискримінації в освітньому процесі. Головна увага приділялась його різнобічним освітнім аспектам, що давало можливість глибше осмислити освітні проблеми, виправити помилки та прорахунки, підвищити ефективність діяльності сучасних фахівців початкової ланки.

У центр уваги створення спецкурсу були включені вагомні аспекти, які допомагають педагогу компетентно здійснювати свою професійну діяльність в умовах підвищеної гетерогенності, інклюзії та недискримінації. Наукові дослідження засвідчують, що ґрунтовні знання з гетерогенності учнівського складу, вміння підбирати результативні педагогічні технології, прийоми та методи у роботі з гетерогенними групами учнів, демократичний стиль спілкування, розвинуте педагогічне мислення педагога в умовах інклюзії, культурний плюралізм, корпоративна культура та толерантне ставлення педагога – на сьогодні є ключовими пріоритетами у педагогічній взаємодії педагога з гетерогенними групами учнів.

Жодні інноваційні технології навчання, найбільш актуальний змістовий матеріал, використаний в освітньому процесі ЗВО, не буде дієвим, якщо професійні та особистісні якості викладача не відповідає сучасним вимогам освіти.

А отже, пропонується акцент на особистісних та професійних якостях майбутнього педагога в умовах гетерогенності, відповідно до принципів педагогіки гетерогенності, ознайомлення з тими сферами міжособистісної

взаємодії, у яких толерантність, демократичне спілкування та полівимірність педагогічного мислення є обов'язковими складниками підготовки майбутнього учителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Змістове наповнення дисципліни та комплекс методичних засобів мають на меті у кінцевому результаті сформувати демократичний стиль педагогічного спілкування, здатність педагогічно мислити за допомогою методу дизайну (полівимірно) в умовах гетерогенності та здатність майбутнього педагога до відкритого виявлення як власних почуттів, так і до розуміння та стимулювання вираження емоцій у своїх вихованців, розвинути показники толерантності – розуміння, прийняття, емпатію, стресостійкість, емоційну мобільність; комунікативну, конфліктологічну, рефлексивну компетентності, адаптивність до агресії, професійну мотивацію; навчити толерантним способам взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Слід також наголосити, на один із ключових аспектів, що вказує на готовність до професійної діяльності в умовах гетерогенності, – професійно-педагогічну культуру майбутнього фахівця, яка включає в себе корпоративну та інклюзивну культуру. Її складовими вважаємо педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та власне особистість педагога. Індивідуально-особистісний рівень розвитку педагогічної культури включає в себе педагогічну позицію; професійні уміння і творчий характер педагогічної діяльності; професійні знання і культуру педагогічного мислення; саморегуляцію особистості і культуру професійної поведінки педагога.

Отже, на процес формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів впливає якість взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «викладач – студентство», «студент – студент», «студент – студентство», яка передбачає спілкування, співробітництво, рівність позицій, емпатію через такі форми та методи як відкрита лекція, лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція з розгляду конкретних ситуацій, метод мозкового штурму, метод евристичних запитань, метод дизайну

мислення, ігрові методи та інші.

Для реалізації даної умови, пропонуємо проведення інтерактивних лекцій, які дають змогу залучити до активного обговорення проблеми гетерогенності в освіті, практичних та семінарських занять відповідно до тематики спецкурсу, круглих столів, тренінгів, майстер-класів, презентації проектів, що дає можливість майбутньому педагогу осмислити і зафіксувати нову та закріпити наявну інформацію, отримати зразок майстерного виконання професійної діяльності і, як результат, – ґрунтовність та повноту знань в галузі педагогіки гетерогенності, вміння розв'язувати педагогічні задачі та ситуації методом дизайну мислення, толерантної налаштованості особистості педагога в комунікації з гетерогенними групами учнів.

Третьою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів вважаємо ***інтеграцію інноваційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.***

Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Цьому сприяють дослідження з проблем підготовки вчителя до впровадження сучасних педагогічних технологій.

Третя педагогічна умова полягає у результативному поєднанні інноваційних освітніх технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до практичної діяльності в умовах гетерогенного складу учнів та інклюзії. Вивчення досвіду підготовки педагогічних працівників дало підстави визначити, що готовність майбутнього учителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є професійно-особистісним ресурсом роботи вчителя, засобом та інструментом педагогічного впливу, а тому результативно формується у майбутніх педагогів за умови практичної інтеграції інноваційних освітніх технологій. Отже, виникає потреба активізувати активність учасників

освітнього процесу через упровадження інтерактивних методів та форм підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в умовах інклюзії.

Зауважимо, що *освітня технологія* – це модель спільної роботи викладача та студентів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів освітньої процесу. Вибір освітньої технології – це завжди вибір алгоритму, мотиву, стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача з студентами.

Серед інноваційних освітніх технологій, які продемонстрували результативність у підготовці майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, ми виокремили за критерієм їх змісту та способу передачі інформації на:

- *інтерактивні технології*, які сприяли здатності взаємодіяти та вибудовувати міжособистісні зв'язки задля формування ґрунтовних та міцних знань в галузі педагогіки гетерогенності. Основними ознаками інтерактивних технологій є: взаємоповага, взаємопорозуміння, взаємопідтримка; організація групової, парної та індивідуальної роботи; залучення всіх учасників до спільної роботи; пошук корисної інформації з різних джерел; активне використання творчих завдань. У процесі підготовки майбутніх фахівців до окресленого виду діяльності активно використовувалися інтерактивні методи навчання: «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Акваріум», «Прогноз», «Опитувальник», «Від А до Я», «Асоціація», робота в парах та інше.

- *ігрові технології та технологія «створення ситуації успіху»*, які включають в себе сукупність підпорядкованих прийомів та правил, що є одночасно навчальною основою та розвагою. Ігрові технології – це сукупність прийомів та методів у формі різних педагогічних ігор, що мають мету й результат. Серед результативних ігрових технологій нами виокремлені такі ігри та вправи: «Реклама вчителя НУШ», «Машина часу», «Шифрувальник», «Пантоміма», «Професійні та особистісні якості педагога 21 століття», «Акрослова», «Прагну-Бажаю», «Машинки», «Ідеальний педагог НУШ», «Квітка моїх життєвих

цінностей» та інші.

- *проектні технології* – система навчання, яка включає в себе алгоритм проектування нового продукту, самостійно або під керівництвом викладача, або є результатом міжособистісних зв'язків. Проектні технології є дієвими та результативними у підготовці майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, оскільки розширюють освітній світогляд майбутніх педагогів та розвивають дослідницькі уміння фахівців, а саме дослідницькі, творчі, інформаційні проекти: «Педагог в світі багатоманіття», «Моє покликання – бути педагогом», «Людина – це єднання трьох початків», «Квітка гетерогенності», «Покоління Z», «Ми всі унікальні, неповторні та самобутні», «Краса є в кожному», «Інвалідність – не вирок», «Усі ми родом з дитинства», «Існує одна релігія-бути людиною», «Кожна нація – неповторно багатогранна», «Поведінка – це прапор чи сигнал», «Соціальна рівність та нерівність» та інші [198] (Додаток А).

- *технології проблемного навчання* – прийоми та методи, що зумовлюють створення проблемної ситуації та процес вирішення, в результаті якого відбувається формування нових знань та умінь, розвиток нових нейронних зв'язків.

- *технології критичного мислення* – технологія, що дозволяє критично міркувати, обдумувати та осмислювати, приймати рішення щодо певної ситуації. Серед результативних вправ нами виокремлені такі: «Знаю – хочу знати – дізнався/лась», «Асоціація», технологія Едварда де Бона «6 капелюхів мислення», «Fishbone (Рибна кістка)», «Ромашка Блума», «Взаємоконтроль» та ін. Також дієвим є метод дизайн-мислення – інструмент для вирішення нестандартних ситуацій, подолання та розв'язання труднощів інноваційним шляхом в гетерогенному освітньому середовищі.

- *технології «Case-study method»* – термін «кейс-стаді» (*case-study*) буквально перекладається з англійської мови як «розгляд конкретного випадку». Цей метод базується на критичному сприйнятті дійсності, а саме емпіричному дослідженні будь-якого феномену за умов використання різноманітних джерел інформації. За

допомогою ситуативних завдань студенти вчаться вирішувати конкретні педагогічні та конфліктні ситуації у співпраці з гетерогенними групами учнів.

- *технологія «Перевернутий клас»* як один з компонентів сучасної технології змішаного навчання *«Blended Learning»* використовується для організації самостійної навчальної діяльності студентів з засвоєнням програмного або додаткового навчального матеріалу. Ця технологія навчання відбувається за допомогою аудиторної та позааудиторної діяльності або дистанційного (онлайн) навчання.

- *портфоліо ПТ* – використано індивідуальне електронне портфоліо як структурований програмно-методичним комплексом матеріалів, створений з використанням цифрових технологій на основі результатів педагогічних досягнень. Нами був розроблений педагогічне індивідуальне електронне портфоліо «Освітній менеджер НУШ», що слугує інформаційним та практичним накопичувачем знань, умінь, навичок та досвіду майбутніх педагогів, які збагатили свою педагогічну скарбничку ціннісними та практичними смислами, які реалізуються в педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Формуючи практичні навички педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, дуже важливо створювати умови для практичної та творчої діяльності майбутнього педагога, розвитку дизайну мислення, які активно реалізуються в проєктній роботі. Особливий педагогічний ефект, як показали наші спостереження, дало виконання студентами практичних завдань, а саме вирішення педагогічних й конфліктних ситуацій та задач нестандартними рішеннями, що приносять новацію в освітній процес.

Здобувачами освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» під час вивчення дисципліни «Педагогіка Багатоманіття» було здійснено комплексне розв'язання ряду педагогічних задач та ситуацій у вигляді алгоритму за допомогою інтерактивних методів і особливо *case-study* та методу дизайн-мислення. Результати виконання таких завдань характеризують рівень розвитку готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Слід наголосити, що одержуючи знання (нехай навіть первинні) в галузі педагогіки гетерогенності, майбутній учитель розуміє як мислити в умовах підвищеної гетерогенності, співпрацюючи з гетерогенними групами учнів в умовах інклюзії, як необхідно спілкуватися з сучасними учнями, які мають особливі освітні потреби, як розкрити їх потенціал, як розуміти та приймати їх такими, які вони є, підняти мотивацію до учіння, чим аргументувати потребу в знаннях. Великого значення набуває вміння майбутнього педагога прогнозувати, рефлексувати, давати оцінку своїй педагогічній діяльності, та діям задля саморозвитку та самовдосконалення в професійній діяльності.

Відтак реалізація названої педагогічної умови передбачає цілісне формування всіх структурних компонентів досліджуваної підготовки: потреба й інтерес до одержання знань, умінь і навичок; сукупності знань, що відображають гетерогенний аспект освіти; знань, що становлять основу для формування готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; способів й дії, що визначають дієву основу пошукової пізнавальної діяльності; досвіду пошукової діяльності в сфері розв'язання педагогічних завдань за допомогою інноваційних педагогічних технологій.

У результативному модулі авторської моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів представлено рівні (високий, середній, низький) сформованості структурних компонентів досліджуваної готовності (аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний) за виділеними критеріями та показниками (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, особистісно-комунікативний, рефлексивно-діяльнісний) та результатом (готовність майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів).

Таким чином, готовність студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів – це результат спеціальної підготовки, який являє собою інтегровану освіту особистості майбутніх вчителів початкової школи, яка виникає при об'єднанні мотивів та ціннісних орієнтацій відповідно сучасним освітнім вимогам, професійних знань в галузі педагогіки гетерогенності, умінь

проекувати освітній простір та мислити за допомогою дизайну мислення в гетерогенній освітній площині, навичок, особистісних та професійних якостей (як толерантність та вміння педагогічно спілкуватися з різноманітним учнівською аудиторією), та педагогічного досвіду, відповідно вимогам відповідного напрямку підготовки. Цілісність цієї освіти визначається повноцінним розвитком аксіологічного, когнітивного, комунікативного та прогностичного компонентів, ядром якого є усвідомлені та вдумливі дії майбутнього вчителя у розумінні особливостей педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, розумінні та прийнятті гетерогенності не як перешкоду, а як професійний «поштовх» до саморозвитку та розвитку педагогічного мислення, а саме дизайну мислення, розв'язанні проблем співпраці та комунікації з гетерогенними групами учнів.

Отже, зважаючи на специфіку професії учителя початкової школи в умовах НУШ, спеціальні знання, вміння й навички організації педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів стають особистісними цінностями, чітко визначеною метою, яка спонукає вчителя до усвідомленої, вмотивованої поведінки, толерантному та гуманному ставленні та педагогічному спілкуванні у співпраці з учнями з особливими освітніми потребами, використанню дизайну мислення в освітній площині, відповідно до професійних дій в умовах гетерогенного складу учнів, інклюзії та недискримінації в освіті.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень встановлено, що результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя дослідники визначають готовність до педагогічної взаємодії (О. Ліннік, Л. Літвінова, А. Линенко, О. Кіліченко, О. Матвієнко, В. Сластьонін, та ін.). Готовність розглядають як умову успішного здійснення діяльності, як її передумову і регулятор. А отже, зміст готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів об'єднує особистісні, ціннісні, морально-вольові якості особистості майбутнього педагога, мотивацію, знання в гетерогенній освітній площині, вміння і навички продуктивної педагогічної взаємодії з різноманітною учнівською

аудиторією.

2. Під поняттям «готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів» ми розуміємо цілісне стійке професійно-особистісне утворення, що має ряд позитивних якостей та забезпечує високу результативність співпраці педагога з гетерогенними групами учнів: професійно-моральні погляди, гнучкість мислення, толерантність, емпатійність, стресостійкість, цінності та переконання на користь особистості учня; професійну спрямованість психічних процесів, налаштованість на демократичний стиль спілкування та діалогічність, що зумовлює позитивну співпрацю; професійну компетентність, що охоплює знання в галузі педагогіки гетерогенності, уміння та навички взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами, досвід з організації педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та установку на прийняття та розуміння гетерогенності в освітньому процесі; здатність використовувати дизайн-мислення в професійній діяльності й уміння рефлексувати та долати труднощі у співпраці з гетерогенними групами учнів, прогнозувати їх та попереджати; професійно самовдосконалюватися.

3. Проведений аналіз наукової літератури та завдання дослідження дозволили нам теоретично обґрунтовано модель підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів представлена трьома модулями, що є структурними компонентами моделі: *теоретичний* (*мета* (формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів), *завдання* (озброїти студентів сукупністю теоретичних знань у контексті гетерогенності в освітньому процесі; формувати практичні вміння: гностичні, комунікативні, організаційні, конструктивні, проектні; педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів та запобігання конфліктності в навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; конструювання міцної мотивації до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; розвивати важливі особистісно-професійні якості), *наукові підходи* (культурологічний, аксіологічний, системний, компетентнісний,

особистісний, діяльнісний), *принципи, організаційний (педагогічні умови --* модернізація практичної та науково-дослідної складових у процесі проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи; інтенсифікація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через уведення навчальної дисципліни за вибором «Педагогіка Багатоманіття» та проблемного вивчення фахових дисциплін; інтеграція інноваційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів), *зміст* (спецкурс «Педагогіка Багатоманіття»), *форми* (інтерактивні лекції : проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-бесіди, практичні та семінарські заняття, проблемні семінари, індивідуальна та самостійна робота.; індивідуальні науково-дослідна робота, проекти, виховні заходи; практика), *методи* (активні та інтерактивні: «Ромашка Блума», «6 капелюхів Боно», «Перевернуте навчання», «Брейнстормінг», «Мозковий штурм», робота у групах, групові дискусії, аналіз кейсів – *Case study method*, «Перевернуте навчання», «Дизайн-мислення», рольові ігри, «Карусель», педагогічне Есе, ПТ «Портфоліо»), *прийоми, компоненти готовності* (аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний), *етапи:* ознайомлювально-стимулювальний, навчально-продуктивний, рефлексивно-діяльнісний, *результативний* (критерії: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, особистісно-комунікативний, рефлексивно-діяльнісний; показники та рівні: високий, середній, низький, результат підготовки: готовність майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів).

4. Ефективне формування досліджуваної готовності здійснюється в межах реалізації запропонованої моделі підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в контексті НУШ та має включати: реалізацію моделі підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; адаптацію змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до сучасних вимог; раціональне поєднання традиційних, інтерактивних методів та інноваційних

освітніх технологій навчання й активізації особистісно-орієнтованої виховної та практичної діяльності студентів; забезпечення інтенсивності та повноти набуття професійних знань в галузі педагогіки гетерогенності, умінь і навичок співпраці з гетерогенними групами учнів, розвитку дизайну мислення студентів в площині гетерогенності, формування толерантної спрямованості фахівця в педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів та врахування основ педагогічного спілкування з гетерогенними групами учнів; залучення студентів до продуктивної проектно-виховної роботи; систематичний, оперативний контроль і корекцію результатів навчальної діяльності студентів.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [198;286; 296; 297; 332;337].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1 Етапи та методика педагогічного експерименту

Обґрунтування доцільності впровадження розробленої в ході дослідження моделі формування готовності майбутнього вчителя початкової школи, що включає навчальний спецкурс орієнтований на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, потребує проведення експериментальної роботи, спрямованої на визначення позитивних сторін моделі формування готовності, її ефективності в роботі зі студентами, а також виявлення слабких аспектів з метою доопрацювання та оптимізації. Експериментальна робота щодо визначення результативності запропонованого в ході дослідження навчально-методичного контенту проводилася впродовж 2015-2019 рр.

Метою педагогічного дослідження стала перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Експериментальна робота включала в себе три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний етапи дослідження.

Вхідний *констатувальний етап* дослідження полягав у встановленні стану готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів на початку експериментальної роботи щодо її формування. Він здійснювався відповідно до компонентного складу означеного явища, визначених критеріїв, показників та рівнів (див. підрозділ 2.2).

Основна мета констатувального експерименту полягала в отриманні інформації та даних про розуміння майбутніми вчителями початкової школи гетерогенності в освітній площині, готовності педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів, вміння мислити полівимірно в площині

гетерогенності, орієнтованих на толерантну співпрацю з ними. Спостереження за самостійною діяльністю студентів на практичних та семінарських заняттях і під час виробничої практики, що дозволило використовувати такі методи: анкетування, опитування, спеціально розроблені анкети для студентів, індивідуальні та комплексні проблемні бесіди зі студентами, включене спостереження, аналіз навчальних програм фахових дисциплін; методи математичної статистики для підтвердження вірогідності отриманих результатів; порівняльний аналіз даних, отриманих в ході дослідження з даними соціологічних досліджень проблеми гетерогенності в освіті, представленими в науковій літературі. У констатувальному експерименті ми орієнтувалися на активізацію наявних знань студентів про гетерогенність, гетерогенні групи, способи та методи співпраці з гетерогенними групами учнів.

У своїй роботі ми врахували напрацювання науковців і вважаємо, що дослідження такої інтегрованої професійної якості вчителя, як готовність, слід продовжити шляхом проведення діагностики по встановленню рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Констатувальний етап дослідницько-експериментальної роботи, спрямованої на виявлення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, здійснювався відповідно до виокремлених нами компонентів досліджуваного феномена (аксіологічного, когнітивного, комунікативного, прогностичного).

Експериментальним майданчиком для дослідження рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів було проведено констатувальний етап експерименту, до якого були залучені здобувачі освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», спеціальності 013 «Початкова освіта» — Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Вибір цих

закладів зумовлений тим, що у цих закладах вищої освіти ведеться підготовка педагогів початкової школи.

Тому саме на основі цих університетів було сформовано експериментальну (101 студент) та контрольну (101 студент) групи для проведення формувального етапу експерименту; у складі контрольної групи залучено 101 майбутній учитель початкової школи НПУ імені М.П. Драгоманова, які вивчали відповідні предмети за кваліфікацією – вчитель початкової освіти.

Вибіркова сукупність експериментального дослідження 202 студенти (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Заклад вищої освіти	Кількість майбутніх учителів початкової школи			
	Денна форма навчання		Заочна форма навчання	
	К-ть		К-ть	
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	32		35	
Житомирський державний університет імені Івана Франка	23		20	
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	31		17	
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	23		21	
	109		93	
Всього	202			

У констатувальному етапі педагогічного експерименту взяло участь 202 студенти цих навчальних закладів. Вибір здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» зумовлений тим, що вони: 1) уже засвоїли фундаментальні дисципліни («Педагогіка», «Загальна педагогіка», «Дидактика», «Теорія виховання», «Основи корекційної педагогіки», «Корекційна педагогіка», «Загальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія» та інші) та основні професійно-зорієнтовані дисципліни (більше 10 предметів), мають певний рівень сформованості професійної спрямованості, відповідних компетенцій тощо;

- 2) починають вивчення дисциплін за кваліфікацією – вчитель початкової школи;
 3) беруть участь на III-V курсах у більш тривалих педагогічних практиках.

Для вимірювання рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів було застосовано різноманітний інструментарій – методики, стандартизовані тести, анкети, опитувальники та ін. [198], деталізація якого подана в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Компоненти готовності	Показники виявлення	Методики вивчення
Аксіологічного	Сформованість стійкої мотивації до прийняття та розуміння гетерогенності в освітньому середовищі	Методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» Тест «Самооцінка стійкості мотивації майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів».
	Позитивне налаштування та орієнтація особистості майбутнього педагога на інклюзивні цінності та толерантну співпрацю	Методика —Порівняй і виріши (модифікований варіант В. Костіва, Л. Шпільчак) Тест «Діагностика прийняття майбутніми вчителями Нової української школи цінностей інклюзивної освіти»; Тест «Діагностика доцільності вибору майбутніми вчителями початкової школи фаху педагога НУШ»,
	Усвідомлення значущості оволодіння знаннями в галузі «Педагогіки Багатоманіття»	Анкета для з'ясування значущості знань для роботи в умовах інклюзії
	Бажання досягати успіху та долати труднощі у спілкуванні та співпраці в гетерогенному освітньому середовищі; потреба у саморозвитку та самовдосконаленні в професійній діяльності.	Тест «Діагностика професійної спрямованості майбутніх учителів Нової української школи в умовах інклюзії»
Когнітивного	Наявність знань студентів в галузі «Педагогіка Багатоманіття», їхня повнота, змістовність, глибина, цілісність, системність та дієвість;	Анкета на знання гетерогенного аспекту освіти Анкета для з'ясування обізнаності майбутніх учителів початкової школи із термінологією в галузі педагогіки багатоманіття Тест «Діагностики системності знань із методології педагогіки багатоманіття»
	Обізнаність змісту та реалій інклюзивної освіти	Анкета для з'ясування глибини розуміння майбутніми вчителями початкових класів змісту та реалій інклюзивної діяльності
	Знання основ комунікації та видів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів;	Тест «Діагностика чіткості усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів педагогічної взаємодії в умовах інклюзії»

Продовження Таблиці 3.2

	Обізнаність основами полівимірності педагогічного мислення педагога та дизайну мислення	Анкета для з'ясування умінь педагогічно мислити з дотриманням принципів педагогіки багатоманіття
Комунікативного	Сформованість особистісних якостей: толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність в гетерогенному освітньому середовищі	Методика «Здатність педагога до емпатії» (І. Юсупов) Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (О. Кравцова, Г. Солдатова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова)
	Уміння розпізнавати внутрішній стан учнів з гетерогенних груп, володіння засобами невербального спілкування;	Методика визначення комунікативних та організаторських здібностей (В. Синявський, О. Федоришин) Методика Коз Й.І «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» (В. Синявський, Б. Федоришин) Методика контактної взаємодії Л. Філонова (тести досягнень, автори В. Костів, Б. Ковбас) Анкета для з'ясування характеру ставлення майбутніх учителів початкової школи до дітей-інвалідів, дітей з вадами психофізичного розвитку
	Установка на толерантність в комунікації з учнівським різноманіттям, створюючи атмосферу довіри у спілкуванні та співпраці;	Тест «Комунікативна толерантність» (за методикою В. Бойка) Тест «Діагностика комунікативної толерантності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів»
	Сформованість корпоративної та інклюзивної культури	Анкета «Сутність культури вчителя Нової української школи»
Прогностичного	Уміння рефлексувати власну педагогічну діяльність та особистісні якості;	Анкета для з'ясування потенційного рівня адаптивності студентів педагогічних факультетів у майбутній професійній діяльності НУШ Тести для визначення ступеня адекватності оцінки студентами бажаного й дійсного в педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів Методика Карпова А. В. діагностика рефлексивних здібностей
	- Уміння розв'язувати проблемні ситуації, педагогічні задачі та проектувати освітній процес шляхом дизайну мислення, пошуку та прийняття нестандартних рішень та новацій дотримуючись принципів педагогіки багатоманіття;	Анкета «Самооцінювання особистісно-зорієнтованої виховної діяльності» Схильність до саморозвитку (методика В. Маралова) Діагностика ступеня контрольованості дій майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзії та недискримінації (модифікована методика М. Шнайдера [58, с. 86-87])
	Вміння діагностувати гетерогенні групи учнів згідно критеріїв багатоманіття та їх особливих освітніх потреб;	Письмова контрольна робота на знання психолого-педагогічного особливостей гетерогенних груп учнів, їх особливих освітніх потреб

	Здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність в гетерогенному освітньому середовищі за допомогою дизайну мислення;	Тести для діагностики ступеня гуманності способів розв'язання майбутніми вчителями початкової школи педагогічних ситуацій та задач у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів
	Рефлексія реактивності на типові стресові ситуації у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів	Тести для самооцінки студентами реактивності на типові стресові ситуації у майбутній педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів
	Здатність діяти та долати труднощі в умовах інклюзії	Тести для самооцінки студентами рішучості у подоланні труднощів у майбутній педагогічній діяльності в умовах інклюзії Ситуативні тести для діагностики здатності студентів до самокорекції недоліків і помилок в співпраці з гетерогенними групами учнів

Уважаємо за доцільне вибір саме цих методик, тестів та анкет у діагностування відповідної готовності майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту.

Аналіз результатів тестування показує, що жоден студент не продемонстрував дуже низького чи дуже високого рівня стійкості мотивації, що є, без сумніву, позитивним явищем. Якщо для людей із дуже низьким рівнем стійкості мотивації протипоказана робота учителя, то у студентів з дуже високим рівнем мотиваційні установки виражені максимально, у зв'язку з чим здійснення педагогічної діяльності матиме для них характер самознищення. Відсутність студентів із такими показниками згідно з нашим дослідженням підтверджує той факт, що для опитаних студентів вибір своєї майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії був усвідомленим, а не випадковим рішенням. За твердженням науковців, спрямованість мотиваційних реакцій особистості в педагогічній взаємодії має надзвичайно важливе значення; виділяють бажання досягати успіху у співпраці з гетерогенними групами учнів та усвідомлення значущості в набутті знань у площині гетерогенності, а саме в новій галузі педагогіки – педагогіці гетерогенності.

Другим етапом експериментальної роботи став *формульальний експеримент*. Цей етап характеризується реалізацією змісту, форм, методів, програми підготовки, педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи

до педагогічної взаємодії з гетерогенним групами учнів відповідно до розробленої моделі.

Слід зауважити, що формувальний етап експерименту склав вагому частину нашого педагогічного дослідження, що включав в себе новий зміст та знання про нову галузь педагогічного знання – педагогіку гетерогенності. Ціль цього етапу – перевірити, що завдяки впровадженню запропонованого змісту (навчальний посібник «Педагогіка Багатоманіття» [197], форм, методів та педагогічних умов, яку впроваджували під час вивчення спеціальної дисциплін – спецкурсу «Педагогіка Багатоманіття», можна якісно покращити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенним групами учнів.

На етапі формувального експерименту нами розроблена та впроваджена експериментальна програма з метою поетапної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

У нашому дослідженні програму розглядаємо як методично-інструктивний документ, з чітко визначеним планом заходів, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі фахової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в ЗВО.

Розробляючи програму, ми враховували й те, що з метою ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів їх діяльність повинна носити багатофункціональний характер: *діагностична робота* (вивчення критеріїв гетерогенності, типології гетерогенних груп, діагностика рівня їх особливих освітніх потреб), *аналітична робота* (вивчення й аналізу гетерогенності, як ресурсу, а не перешкоди в сучасному освітньому просторі; аналізу власної діяльності в умовах інклюзії та недискримінації освітнього простору); *конструктивна* (розробка, організація та проведення різноманітних форм навчальної діяльності); *рефлексивно-оцінна* (аналіз та оцінка своєї діяльності та

Програма підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Таблиця 3.3

<i>1 етап – ознайомлювально-стимулювальний</i>			
<i>Аксіологічний</i>	<i>Когнітивний</i>	<i>Комунікативний</i>	<i>Прогностичний</i>
<i>Сутність заходів</i>			
Вправи: «Моя професійна мотивація», або «Зміна поколінь», «Квітка моїх життєвих цінностей». Бесіда «Педагог в світі багатоманіття»	Лекція 1 «Гетерогенність як психолого-педагогічна проблема сучасної освіти». Вправа «Брейнстормінг» або «метод мозкового штурму»	Круглий стіл «Якого вчителя потребує сучасне покоління». Бесіда «Педагогічна майстерність педагога сучасності». Гра «Акрослова» Вправа «Газета-анкета»	Бесіда «Педагогічний аналіз та його роль у діяльності педагога 21 століття».
<p>Результат: сформованість ціннісних орієнтацій педагога крізь призму гетерогенності та мотивації до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; загальне розуміння понять гетерогенність, покоління Z, наявність особистісних якостей педагога необхідних для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії та недискримінації в освіті, розуміння різних видів аналізу та самоаналізу педагогічної діяльності.</p>			
<i>2 етап – навчально-продуктивний</i>			
Вправа «Квітка моїх професійно-особистісних цінностей», «Опитувальник».	Спецкурс «Педагогіка багатоманіття»: Модуль 1 «Гетерогенний аспект освіти» Змістовий модуль 1. Гетерогенність як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка багатоманіття як галузь педагогічного знання Змістовий модуль 2. Інклюзивна освіта як умова успішної організації навчання та виховання гетерогенних груп учнів Модуль 2. Педагогічна взаємодія в «Новій українській школі»	Вправа «Професійні та особистісні якості педагога 21 століття», «Прагну –бажаю», «Пантоміма». <i>Практичні заняття:</i> «Педагогіка співробітництва з гетерогенними групами учнів у «Новій українській школі». «Психологічні проблеми	Аналіз Державного стандарту початкової освіти, навчальних програм Вправа «Технологія Едварда де Боно «6 капелюхів мислення» Вправа «Есе» Вправа «Дизайн мислення педагога»

Продовження Таблиці 3.3

	<p>Змістовий модуль 1. Педагогічна взаємодія як запорука успішного розвитку особистості в гетерогенному освітньому просторі</p> <p>Змістовий модуль 2. Професійно-педагогічне мислення педагога в умовах «Нової української школи»</p> <p>Змістовий модуль 3. Вплив міжособистісних стосунків та становлення особистості в гетерогенному просторі</p> <p>Змістовий модуль 4. Педагогічні технології педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів</p> <p>Змістовий модуль 5. Цінності. Етичні та культурні норми взаємин. Модель та особистісні якості педагога в умовах «Нової української школи»</p> <p>Вправа «Знаю – хочу знати – дізнався/лась»</p> <p>Захист проєктів.</p>	<p>взаємовідносин в гетерогенних групах. Педагогічне мислення педагога в умовах НУШ».</p> <p>«Толерантність у взаємодії з гетерогенними групами учнів».</p>	<p>Вправа «Таблиці»</p> <p>.</p>
<p>Результат: сформованість ціннісних орієнтацій мотивації до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в умовах інклюзії, знання сутності понять: гетерогенність, критерії гетерогенності, інклюзія, гетерогенна група, типологія гетерогенних груп, особливі освітні потреби, полівимірність педагогічного мислення педагога, дизайн-мислення, розумна толерантність; сформованість комунікативних здібностей; вміння рефлексувати та діяти в умовах інклюзії.</p>			
<p>3 етап – рефлексивно-діяльнісний</p>			
<p>Есе «Цінності педагога в умовах інклюзії».</p>	<p>Вправи: «Від А до Я», «Прогноз».</p> <p>«Дерево припущень»,</p> <p>«Все в наших руках», «Ромашка Блума», «Fishbone (Рибна кістка)»</p> <p>Захист проєктів.</p>	<p>Вправа «Ідеальний педагог НУШ»,</p>	<p>Вправи: «Самоконтроль»,</p> <p>«Системно бачу ситуацію»,</p> <p>«Дизайн мислення педагога».</p> <p>Індивідуальне електронне портфоліо.</p>
<p>Результат: стійка позитивна мотивація в умовах інклюзії; загальнолюдські та особистісно-професійні цінності: інклюзивні та корпоративні цінності; обізнаність майбутніх педагогів в галузі педагогічного знання – педагогіці багатоманіття, уміння мислити полівимірно в педагогічній діяльності, особливо під час конфліктних чи проблемних ситуаціях; мислити за допомогою дизайну мислення; усвідомлення майбутніми педагогами гетерогенності не як перешкоди, а як ресурсу до саморозвитку та самовдосконалення педагогічної майстерності й визнання корпоративної та інклюзивної культури, розумної толерантності, як цінності в професійній діяльності педагога нового покоління.</p>			

поведінки в гетерогенному та інклюзивному освітньому просторі, досягнень та труднощів, особистісних якостей та культурного рівня в умовах інклюзії).

Програма підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів передбачає в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін і проходження педагогічної практики студентами, реалізацію спецкурсу «Педагогіка Багатоманіття», що доповнює зміст, форми та методи, які спрямовуються на формування кожного компонента готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів упродовж етапів: ознайомлювально-стимулювальний, навчально-продуктивний, рефлексивно-діяльнісний.

Ознайомлювально-стимулювальний етап тривав протягом 5 курсу навчання здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», спеціальності 013 «Початкова освіта» (ЕГ) і спрямовувався на формування у майбутніх учителів початкової школи системи ціннісних орієнтацій крізь призму гетерогенності та інклюзії в освітньому просторі, стійкої мотиваційної сфери до здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії. Хоча цей етап носив стимулюючий характер, однак, щоб не порушити системність досліджуваного процесу, нами розроблено заходи, які передбачали формування кожного компонента готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Реалізовані організаційно-педагогічні заходи представлені в таблиці 3.3.

Для реалізації аксіологічного компонента готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів на першому етапі проводилися групові та індивідуальні бесіди з елементами переконання, навіювання, метою яких було формування у студентів потреби здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти у співпраці з гетерогенними групами учнів, які мають особливі освітні потреби і викликати в них бажання приймати гетерогенність не як перешкоду, а як «поштовх» до розвитку своїх професійних та особистісних якостей. Виконання вправи «Моя професійна мотивація» [198, с.120] поштовхом для студентів усвідомити їх власні

мотиви вибору професійної діяльності, що дало змогу виявити головні мотиватори та мотиви у професійній діяльності майбутнього педагога.

Вправа «Машина часу» або «Зміна поколінь» [198, с.121] активувала мотиви та прагнення здобувати знання задля успішної співпраці з сучасним поколінням дітей, професійного розвитку, самозростання та творчості. Адже педагог має співпрацювати з «цифровим» поколінням, це дає змогу краще зрозуміти учнів з гетерогенних груп.

Для формування ціннісних орієнтацій ми використовували вправу «Квітка моїх життєвих цінностей», за допомогою якої виявили ціннісні орієнтації студентів, дали їм можливість усвідомити власні цінності, виявити головні з них, а також проаналізувати, якою мірою цінності реалізуються в житті. Респонденти визначили, чи достатньо сформована в них система ціннісних орієнтацій для успішної реалізації в обраній професії, які саме цінності потрібно формувати, тим самим стимулювати їх до саморозвитку. Щоб стимулювати студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, викликати бажання вдосконалювати особистісні та професійні риси педагога, формувати систему ціннісних орієнтацій в умовах інклюзії та гетерогенності учнівського складу була проведена бесіда «Педагог в світі багатоманіття». Основним завданням бесіди було стимулювання мотиваційної сфери студентів для прийняття та розуміння несхожості учнів з особливими освітніми потребами – гетерогенних груп, а отже гетерогенності в освітній площині.

Для формування когнітивного компоненту готовності майбутніх вчителів до ПВ з ГГУ на першому етапі була проведена вступна лекція «Гетерогенність як психолого-педагогічна проблема сучасної освіти». Прослухавши лекцію, студенти усвідомили сутність феномену «гетерогенності» в умовах єдиного освітнього простору, «покоління Z», познайомилися з особливостями гетерогенності в освіті, зрозуміли роль для педагога у розуміння та прийнятті різноманітності учнівського складу не як перешкоди, а, по-перше, як даність, яка існує давно, і, по-друге, як реальність в освіті з прийняттям реформи НУШ.

Закріплення знань з даної теми відбувалося на практичних й семінарських

заняттях та самостійній роботі студентів: «Різноманітні підходи до вивчення проблеми гетерогенності у світі»; «Відмінність гетерогенності та нерівності»; «Особливості гетерогенного середовища. Гетерогенна людина, суспільство, сім'я, нація, народ, країна, група, клас, організація та інше»; «Гетерогенність як психологічна та педагогічна проблема», «Сучасні покоління “Z” та “Google”».

Вправа «Брейнстормінг» або «Мозковий штурм», який полягає в зборі максимальної кількості ідей для вирішення визначеної задачі за обмежений час. Метою вправи є здебільшого зацікавити студентів до педагогічної діяльності в умовах інклюзії, а саме визначити, що вони знають.

Комунікативний компонент на цьому етапі передбачав ознайомлення студентів з особистісними та професійними якостями вчителя початкової школи, висвітлення їх ролі та значення для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії, формувати у студентів бажання розвивати особистісно значущі якості та комунікативні здібності, а саме вміння толерантно спілкуватися, дотримуючись демократичного стилю спілкування, толерантно співпрацювати з гетерогенними групами учнів в умовах інклюзії та недискримінації в освітньому просторі. Для поставленої мети під час круглого столу «Якого вчителя потребує сучасне покоління» ми прагнули активізувати студентів, пробуджувати в них інтерес до постаті педагога ХХІ століття. Саме за круглим столом було проаналізовано та охарактеризовано комунікативні здібності та особистісно-професійно значущі якості майбутнього педагога, компетентного до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а також поколінням Z. Студенти обговорили сучасні характеристики педагога, зображуючи його на ватмані скориставшись кольоровими маркерами та олівцями.

Зокрема бесіда «Педагогічна майстерність педагога сучасності» підкріпила важливість педагогічної майстерності, педагогічної культури, педагогічного такту, толерантності педагога у роботі з гетерогенними групами учнів. Також зауважується роль комунікативних здібностей вчителя початкової школи, самокерованості в будь-якій ситуації та правильно передавати свій внутрішній стан.

Гра «Акрослова» [198] мала на меті збагачувати уяву студентів крізь призму гетерогенності, формуючи розуміння до певних категорійних понять, через характеристику особистих та професійно значущих якостей педагога, працюючи в умовах інклюзії.

Вправа «Газета-анкета» [198] – на великому аркуші паперу (ватману) учасникам педагогічної взаємодії пропонується висловити своє ставлення до поняття культура, дати оцінку даній взаємодії у вигляді малюнків, дружніх шаржів, карикатур, побажань, зауважень, пропозицій, питань і т.п. Після того, як в оформленні та випуску газети всі взяли участь, вона вивішується на загальний огляд. Ця вправа дала змогу краще зрозуміти такі поняття як корпоративна та інклюзивна культура.

Прогностичний компонент на першому етапі спрямовувався на стимулювання студентів до рефлексії, самопізнання, здійсненню аналізу своєї професійної діяльності та умінні діяти та реалізовувати свою мету в умовах інклюзії та недискримінації. З цією метою було проведено бесіду на тему «Педагогічний аналіз та його роль у діяльності педагога ХХІ століття» на якій студенти висловили свої міркування та думки з приводу поняття «педагогічний аналіз», працювали з педагогічним та термінологічним словниками. З'ясували значення понять «рефлексія», «системність», «критичність», «творчість», «педагогічний аналіз». З метою практичного застосування та розуміння педагогічного аналізу студентам було запропоновано різноманітні педагогічні ситуації та поставлено завдання: проаналізувати з позиції педагога, учня та батьків. Також студенти пропонували педагогічні ситуації з власного досвіду.

Навчально-продуктивний етап реалізувався вивченням спецкурсу «Педагогіка Багатоманіття». Цей етап передбачив засвоєння студентами знань в галузі педагогіки гетерогенності, що сприяло формуванню готовності майбутніх вчителів початкової школи до ПВ з ГГУ, її компонентів та практичне застосування отриманих знань під час практики в закладі вищої освіти. На цьому етапі ми реалізували ряд заходів, спрямованих на формування кожного структурного компоненту готовності до ПВ з ГГУ.

В експериментальних групах, починаючи з першого заняття, постійно спрямовували студентів на засвоєння знань в галузі педагогіки гетерогенності, важливих для продуктивної педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та практичного досвіду; використовували ті форми та методи, які сприяли розвитку усіх визначених компонентів готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенним групами учнів (інтерактивні методи навчання, інтерактивні лекції, практичні та семінарські заняття, розроблена система самостійної роботи, проектна робота тощо). Позааудиторна робота у експериментальний період охоплювала підготовку повідомлень, виховні заходи, що пов'язані з проблемою дослідження; передбачала активну участь у практичних конференціях і воркшопах (виступи, дискусії тощо); залучення студентів до участі у диспутах.

Формуючи *аксіологічний компонент*, на цьому етапі студенти малювали на папері асоціативну квітку «Квітка моїх професійно-особистісних цінностей», цей компонент сприяв актуалізації знань про цінності вчителів, розкриваючи нові сторони педагогічних ціннісних орієнтацій тим самим мотивував майбутнього педагога до роботи в НУШ. Порівняльний аналіз асоціативної квітки студентів із системою ціннісних орієнтацій, що розкрилася викладачем, викликає у майбутніх вчителів бажання працювати згідно концепції НУШ та вдосконалення професійно-особистісні якості. Вправа «Опитувальник» [198] була метою організації власних мотивів співпраці та інтересів до роботи в НУШ.

На цьому етапі ми провели ще гру «Реклама вчителя НУШ». Студенти склали список позитивних та оригінальних сторін вчителя нового покоління.

Мета - показати престижність цієї професії, праці, конкурентоспроможність на світовому ринку праці, риси, що характеризують постать сучасного вчителя, бажання вдосконалювати професійно значущі якості.

З метою формування *когнітивного компонента* готовності майбутніх вчителів початкової школи на цьому етапі було введено спецкурс «Педагогіка багатоманіття». Спецкурс пропонувався здобувачам освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» напряму підготовки «Початкова освіта» як вибіркова дисципліна. Мета курсу полягає в ознайомленні студентів із основами та закономірностями

нової галузі знань педагогіки гетерогенності: формування уявлень про гетерогенний аспект освіти (гетерогенність, критерії багатоманіття, типологія гетерогенних груп учнів, професійно-особистісних якостях педагога ХХІ століття, а також уміннями та навичками педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів на основі використання сучасних освітніх концепцій, технологій, моделей навчання). А отже, підготовка студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у Новій українській школі з урахуванням особливих освітніх потреб учнів.

Спецкурс «Педагогіка Багатоманіття» розрахований на 90 годин, з них 14 лекційних занять, 8 практичних та 8 семінарських занять, 40 год самостійної роботи, 20 год індивідуальна робота[197] (Додаток А).

Основні завдання вивчення дисципліни «Педагогіка Багатоманіття»:

- формувати стійку мотивація у студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме не сприймати гетерогенність як перешкоду, а усвідомлювати важливість адаптації та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі;

- засвоїти систему ключових понять курсу «Педагогіки Багатоманіття» як основу для педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, детально охарактеризувати психолого-педагогічні та соціальні особливості гетерогенних груп учнів;

- володіти методами та педагогічними технологіями педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів,

- сприяти розвитку гуманістичних й інклюзивних цінностей та особистісних якостей майбутнього педагога: толерантності, полівимірності педагогічного мислення, корпоративної та інклюзивної культури, стресостійкості, емоційної мобільності, професійної рефлексії; відкритості до діалогу та співробітництву, повазі до думки іншої людини, прийняття та розуміння індивідуальних відмінностей, збагачення свого педагогічного досвіду шляхом активного включення в реальне життя учнів з гетерогенних груп.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, у процесі засвоєння курсу

студенти повинні:

Знати: - основні поняття та термінологію курсу «Педагогіка Багатоманіття»: «гетерогенність», «педагогічна взаємодія», «гетерогенна група», «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інвалідність», «гіперактивність», «обдарованість», «дискримінація», «соціальна нерівність», «культурний плюралізм», «інклюзивна культура», «корпоративна культура», «абсолютна толерантність», «розумна толерантність», «полівимірність педагогічного мислення», «дизайн мислення» та інші;

- зміст, ціль, завдання педагогіки гетерогенності, закономірності, основні цінності та принципи, критерії та ознаки гетерогенності;

- типологію гетерогенних груп, психолого-педагогічна та соціальна характеристика гетерогенних груп, фактори ризику співпраці з гетерогенними групами учнів: діти мігрантів, біженців та переселенців; діти з сімей представників різних релігійних конфесій; діти з інвалідністю або діти з особливостями психофізичного розвитку; діти з сімей з різним статусом соціального неблагополуччя; діти, обдаровані в інтелектуальній та творчій сферах діяльності; діти з соціально-емоційною винятковістю, які мають труднощі в навчанні; підлітки та молодь, що належать до різної молодіжної субкультури;

- методики діагностики рівня розвитку учнів з гетерогенних груп основні педагогічні технології організації педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в гетерогенних групах;

- нормативні документи, які регулюють діяльність Нової української школи основні міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи в галузі інклюзивної освіти та їх основні ідеї.

Уміти: - професійно-педагогічно мислити в площині гетерогенності, а отже полівимірно мислити (мислити критично, рефлексивно, системно, прогностично, творчо)[198];

- сприймати гетерогенність в освіті не як проблему, а як ресурс;

- толерантно спілкуватися та співпрацювати з всіма суб'єктами освітнього процесу, поважаючи та сприймаючи їх відмінності як даність, яка існувала

завжди; здійснювати діагностику рівня розвитку (психологічного, інтелектуального та фізичного) дітей з особливими освітніми потребами;

- дотримуватися етичних норм, релігійної та культурної толерантності під час педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; здійснювати взаємодії з суміжними спеціалістами в процесі діагностики рівня розвитку та спільної роботи з гетерогенними групами учнів;

- володіти корпоративною та інклюзивною культурою; володіти методиками «прогнозування» та «попередження» конфліктних ситуацій.

У контексті вивчення даної дисципліни студенти одночасно з теоретичним засвоєнням знань спецкурсу залучалися до практики: розв'язували педагогічні задачі та педагогічні ситуації, дотримуючись принципів педагогіки багатоманіття, та мислили полівимірно в умовах інклюзії, проводили виховні заходи в НУШ, проектні роботи, вивчали різноманітну документацію вчителя початкової школи та інше. Це сприяло цілісному формуванню знань в галузі педагогіки багатоманіття, поєднання теорії та практики.

Під час вивчення спецкурсу студенти прослухали два модулі:

Модуль 1 «Гетерогенний аспект освіти». Прослухавши лекцію *«Гетерогенність як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка багатоманіття як галузь педагогічного знання»*, студенти познайомилися з новою галуззю педагогіки – педагогікою гетерогенності, а саме з методологічними основами педагогіки гетерогенності, критеріями багатоманіття, принципами та закономірностями педагогіки гетерогенності; усвідомили поняття «Особливі освітні потреби» в гетерогенному освітньому просторі та визначили поняття гетерогенна група учнів; познайомилися з типологією гетерогенних груп учнів в освітньому середовищі. На практичних та семінарських заняттях студенти, закріплюючи знання, опрацювали такі теми: «Предмет дослідження педагогіки багатоманіття. Поняття «гетерогенна група» та «особливі освітні потреби», «Принципи педагогіки багатоманіття», «Діагностика гетерогенних груп учнів в освітньому середовищі», «Психолого-педагогічна характеристика гетерогенних груп», «Специфіка критеріїв багатоманіття: етнічна приналежність; релігійна

приналежність; стан здоров'я, психофізичні особливості; соціальний статус учня і його сім'ї; інтелектуальний і творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики переселенців, діти-мігранти, діти-біженці; діти з інвалідністю; діти з особливостями психо-фізичного розвитку; діти з різним статусом соціального неблагополуччя (маргінальним статусом, девіантною поведінкою та ін.); субкультурні установки».

Студентам були запропоновані вправи, зокрема «Знаю – хочу знати – дізнався», метою яких є систематизація знання студентів у галузі педагогіки багатоманіття, а саме обізнаність студентів про гетерогенні групи учнів: психологічна, педагогічна, соціальна характеристика кожної гетерогенної груп

Слід зауважити, що студенти прослухали інтерактивну лекцію *«Інклюзивна освіта як умова успішної організації навчання та виховання гетерогенних груп учнів»*, ознайомилися з нормативно-правовою основою інклюзивної освіти, понять: ексклюзія, сегрегація, інтеграція, інклюзія в освіті; зорієнтувалися в цінностях і принципах інклюзивної освіти та перевагах інклюзивної освіти; усвідомили значущість володіння інклюзивною культурою майбутнім педагогом у роботі з ГГУ; виокремили педагогічні аспекти соціальної нерівності в освітньому просторі та шляхи запобігання освітній дискримінації. Практичні та семінарські заняття, а також самостійна робота дали змогу закріпити знання такими темами: «Інклюзивна освіта в Україні»; «Досвід організації інклюзивної освіти в Італії, Великобританії, Фінляндії, Вірменії, Швеції, Білорусії, США та інших країнах»; Поняття «Інклюзивна культура»; «Педагогічні аспекти соціальної нерівності в освітньому просторі»; «Аномальні діти» або «важкі діти» та «діти з особливими освітніми потребами»; «Інклюзивні цінності», що дало змогу розширити світогляд студентів у контексті інклюзивної освіти.

Студентами були виконані проєктні роботи на теми: «Соціальна рівність та нерівність», «Педагогічні аспекти соціальної нерівності та інвалідності в дитячому середовищі», «Інклюзивна освіта як нова філософія освіти», «Соціальна нерівність як фактор конфліктності в освітньому просторі», «Цінності інклюзії», «Стоп дискримінації» та інші.

Після захисту проєктів відбулася дискусія щодо запропонованого студентам визначення поставлених висловлювань в інклюзивному контексті.

Модуль 2 «Педагогічна взаємодія в Новій українській школі» студенти прослухали лекцію *«Педагогічна взаємодія як запорука успішного розвитку особистості в гетерогенному освітньому просторі»*, що дало змогу студентам глибше усвідомити поняття педагогічна взаємодія та особливості педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а також пізнати форми педагогічної взаємодії з ГГУ: спілкування, спільна робота, співпраця, партнерство, суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Прослухавши лекцію, студенти закріпили знання на практичних та семінарських заняттях на теми: «Педагогіка співробітництва з гетерогенними групами учнів у «Новій українській школі»; «Принципи співробітництва»; «Стилі спілкування педагога з гетерогенними групами учнів. Рекомендації педагогам у співпраці з гетерогенними групами учнів». Студенти також підготували проєктні роботи на теми: «Чи вміємо ми спілкуватися та розуміти один одного?», «Слухати – чути – розуміти – не осуджувати – приймати кожного», «Емпатія та рефлексія в професії педагога НУШ», «Співпраця – це основа гармонійних стосунків», «Правила співпраці», «Співпраця до душі», «Ми партнери», «Голос учнів» та ін. [198].

Також студентами була прослухана лекція *«Професійно-педагогічне мислення педагога в умовах “Нової української школи”»*, в якій вони чітко визначили такі поняття як «мислення», «педагогічне мислення», «професійне мислення», «професійно-педагогічне мислення», «полівимірність мислення: критичне, рефлексивне, системне, прогностичне, творче мислення», познайомилися з алгоритмом розвитку кожного типу мислення, а також практикували використання методу дизайну мислення, як нового типу мислення сучасного педагога. Слід наголосити, що студенти міркуючи, та аналізуючи педагогічні ситуації та задачі, формували свою стресостійкість та емоційну мобільність, адже гарно розвинене полівимірне педагогічне мислення педагога, на думку студентів, буде запобігати професійному вигоранню в співпраці з гетерогенними групами учнів.

Студенти закріплювали свої знання, розв'язуючи педагогічні задачі та ситуації, використовуючи алгоритмом методу дизайну мислення, формуючи вміння мислити в площині гетерогенності учнівської аудиторії та в умовах інклюзії. Також студентам був запропонований цикл проєктних робіт: «Мислення педагога НУШ», «Чи позитивне Ваше мислення», «Чи вбачаєте ви, що правильне мислення запобігає професійному вигоранню педагога».

Закріплення знань та формування полівимірності мислення здійснювалося на практичних та семінарських заняттях, під час аналізу педагогічних ситуацій, відповідно до алгоритму та етапів мислення педагога XXI століття. Також закріплення знань з даної теми здійснювалося під час виконання студентами самостійної роботи [198].

На даному етапі було використано такі ігри: «Імпровізація» та «Шифрувальник» [198], які сприяли розвитку педагогічного мислення в площині гетерогенності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя НУШ; активізували педагогічну діяльність студентів у площині гетерогенного складу учнів та інклюзії, їх розумові операції, задля продуктивної співпраці з гетерогенними групами учнів; вчили бачити свою діяльність очима учнів; формувати вміння бути гнучким в різних педагогічних ситуаціях; формували вміння доречно та правильно підбирати методи та педагогічні технології у роботі з ГГУ [198].

Продовжуючи формування когнітивного компоненту на цьому етапі, студенти прослухали такі інтерактивні лекції: *«Вплив міжособистісних стосунків та становлення особистості в гетерогенному просторі»* та *«Педагогічні технології педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів»*.

Студенти збагатили та вдосконалили свою педагогічну скарбничку глибоким розумінням понять: «міжособистісні взаємини» та «міжособистісна привабливість», що відіграє важливу роль в спілкуванні та співпраці з гетерогенними групами учнів; «Конфлікт. Конфліктна ситуація. Психологічні проблеми взаємовідносин в гетерогенних групах», а також виокремили шляхи запобігання конфліктності та нетерпимості в освітньому просторі до гетерогенних

груп; «Булінг в школі. Тролінг та флеймінг», що на сьогодні є топовими проблемами в школі та потребують вирішення та запобігання в системі суб'єкт-суб'єктних взаємин в інклюзивному освітньому просторі.

Закріплення знань з даної теми здійснювалося на практичних, семінарських заняттях та виконання самостійної роботи за такою тематикою: «Поняття конфлікт. Конфліктна ситуація. Педагог та конфлікт. Учні та конфлікт»; «Бар'єри спілкування. Поняття булінг та тролінг»; «Вирішення педагогічних задач та конфліктних ситуацій» та виконанням проєктних робіт («Конфліктність та агресія», «Конфлікт та розвиток», «Дискусія та суперечка» «Вирішення спорів та профілактика конфліктності в гетерогенних групах», «Теоретичні аспекти безбар'єрного та відкритого навчання» [198].

Студенти також вивчали педагогічні технології співпраці з гетерогенними групами учнів, що дало змогу розширити їх світогляд у роботі в умовах інклюзії з учнями з особливими освітніми потребами, задля розкриття їх потенціалу та розвитку сильних сторін. Студентами були зроблені та захищені проєкти відповідно до кожної педагогічної технології. На семінарських заняттях детально була розглянута кожна технологія: ПТ «*Case-study method*» у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів. Переваги та недоліки; ПТ «Перевернутий клас» («*Flipped classroom*»). Підготовка виховних заходів із гетерогенними групами за даною технологією; ПТ «Метод проєктів». Специфіка використання методу проєктів у роботі гетерогенних групах. Мініпроєкти; ПТ «Портфоліо» (індивідуальне електронне портфоліо «Освітній менеджер НУШ». Контроль та оцінка освітніх результатів. Сутність технології «портфоліо учня». Портфоліо учня як засіб діагностики особливих освітніх потреб. Види портфоліо (портфоліо навчальних досягнень, портфоліо особистісних досягнень, портфоліо рефлексії, проблемно-орієнтоване портфоліо та інші); ПТ «Мережеві технології». Види мережевих технологій, які активно використовуються педагогом задля результативної взаємодії з класом. Переваги технології в роботі з гетерогенними групами учнів [198].

Опрацювавши лекційний матеріал з теми «Цінності. Етичні та культурні

норми взаємин. Модель та особистісні якості педагога в умовах «Нової української школи», студенти розширили розуміння понять «цінність» та «культура» в умовах інклюзії та недискримінації освітнього простору. На семінарських та практичних заняттях студенти вивчили теми: «Цінність», «культура», «корпоративна культура», «Культурний плюралізм. Толерантність». Толерантність розглядалась студентами не як терпимість, а як розуміння та прийняття відмінностей та несхожостей відповідно до правильної дистанції, задля комфортного перебування всіх учасників в спільному освітньому просторі.

Студенти ознайомилися з моделлю та особистісними якостями педагога нової генерації, компетентного взаємодіяти з гетерогенними групами учнів.

Студенти виконали завдання для самостійної роботи, захистили проекти на теми: «Толерантність у взаємодії з гетерогенними групами учнів», «Особистісні якості педагога нової формації: емпатія, толерантність, педагогічний такт, педагогічний оптимізм, полівимірне мислення, рефлексія, високий рівень самоконтролю, стресостійкість, емоційна мобільність та інше», «Квітка толерантності в гетерогенному освітньому просторі».

З метою формування *комунікативного компоненту* на даному етапі нами розроблений цикл проектів: «Корпоративна культура школи», «Культурне багатоманіття та культурна свобода», «Інклюзивна культура», «Бути фасилітатором», «Освітній менеджер», «Школа майбутнього», «Навички XXI століття», «Я педагог нового покоління», «Якості педагога НУШ» [198].

Також був проведений тренінг «Комунікативні здібності педагога 21 століття», який був спрямований на розвиток комунікативних умінь, формування комунікативності майбутнього педагога [198]. Студенти виконували різноманітні тренінгові вправи з метою актуалізації сутності, принципів та функцій педагогічного спілкування, розв'язання різноманітних проблем ПВ з ГГУ, розвитку перцептивних здібностей.

Виконання вправи «Хто я є» сприяло формуванню професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя НУШ. В ході виконання завдання кожен студент зміг замислитися над тим, ким він є, проаналізувати власні недоліки та переваги,

визначити риси найбільш цінні в контексті професійної діяльності в умовах інклюзії та згідно принципів педагогіки багатоманіття.

Проведення гри «Машинки» сприяло формування організаційних здібностей майбутніх вчителів, умінню керувати учнівським різноманіттям (при цьому розуміти його, відчувати, приймати та нести відповідальність за його вчинки) [198]. В ході гри студенти приходять до висновку, що важко досягати мети одразу, що це динамічний процес, який потребує витримки, гнучкості мислення майбутнього педагога та знання шляхів її досягнення. Також організувати спільну діяльність учнів легше, знаючи їх особливі освітні потреби, інтереси, бажання, інтелектуальні здібності, опираючись на які можна підібрати ефективні завдання, методи, засоби та педагогічні технології для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Формування *прогностичного компоненту* на навчально-продуктивному етапі реалізується під час виконання вправ, ігор, розв'язання педагогічних задач та педситуацій, де студенти реалізують засвоєні знання на практиці, прогнозуючи, рефлексуючи та оцінюючи педагогічні ситуації та задачі, здатні діяти в умовах інклюзії та співпрацювати з гетерогенними групами учнів, дотримуючись принципів педагогіки багатоманіття.

На цьому етапі дієвими та результативними були вправи: «Технологія Едварда де Боно «6 капелюхів мислення», «Есе», «Таблиці», індивідуальне електронне портфоліо. Також був здійснений аналіз Державного стандарту початкової освіти та навчальних програм [198].

Рефлексивно-діяльнісний етап полягав у закріпленні знань в галузі педагогіки гетерогенності та практичній апробації отриманих знань та умінь під час вивчення спецкурсу на практиці. Даний етап є результатом готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Студенти на цьому етапі демонстрували: готовність розуміти та сприймати гетерогенність в освітній площині не як перешкоду та бар'єр, а як ресурс та поштовх до саморозвитку особистості майбутнього фахівця в умовах інклюзивної освіти; вміння мислити полівимірно у гетерогенній освітній площині,

а саме у співпраці з гетерогенними групами учнів, оцінюючи, прогножуючи та рефлексуючи дії всіх учасників освітнього процесу; уміння використовувати результативні педагогічні технології у роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

На цьому етапі студенти виконували практичні та семінарські заняття, різноманітні вправи, ігри, завдання для самостійної роботи та готували індивідуально науково-дослідні завдання.

Аксіологічний компонент формувався за допомогою Есе «Цінності педагога в умовах інклюзії», що сприяв переосмисленню ціннісних орієнтацій педагога ХХІ століття та формуванню стійкої мотивації майбутнього вчителя до ПВ з ГГУ. Студенти показали високий рівень усвідомлення значущості ціннісної складової у процесі фахової підготовки.

Когнітивний компонент на цьому етапі збагатився за рахунок таких вправ [198]:

- «Від А до Я», вправа активізувала знання студентів з галузі педагогіки гетерогенності. Студентами було визначено якомога більше фактів про тему, при цьому кожне слово-факт або словосполучення має починатися з літер алфавіту. Наприклад, вивчення теми «Інклюзивна освіта»: Адаптація, Багатоманіття учнів, Відповідальність, Гетерогенні групи, Диференційований підхід.

- «Прогноз», вправа активізувала знання студентів за допомогою малюнку чи ілюстрації з певного вивченого розділу в книзі «Педагогіка багатоманіття». Відповідно до представленої ілюстрації чи малюнку, відповідаючи на питання, студенти мають розгорнути свою розповідь задля повного розкриття символічного змісту, який несе в собі конкретний масив інформації в галузі педагогіки багатоманіття.

- «Дерево припущень», вправа розвивала у студентів полівимірне мислення з елементами критичності, рефлексії, системності, прогнозування.

Ця вправа підходить для тем, що містять елемент прогнозування або обговорень щодо розвитку якогось явища чи ситуації у майбутньому. Озвучуються ідеї та спільно створюються «дерева передбачень», де стовбур –

задана тема, гілки – передбачення (я думаю, що ...; ймовірно, що буде так...), а листя – аргументи на користь тверджень.

- «Все в наших руках», на дошку прикріплювався плакат із зображенням долоні. Тему обирає викладач, наприклад «Толерантність». Великий палець – «Над цією темою хотів(ла) би ще попрацювати», вказівний – «Тут мені були дані конкретні вказівки», середній – «Мені тут зовсім не сподобалося», безіменний – «Психологічна атмосфера», мізинець – «Мені тут не вистачало...». Студенти малювали на аркушах паперу свою руку і вписували всередині контуру свої відповіді на ці питання. Потім листи вивішувалися і всім учасникам надавався час для ознайомлення з відповідями один одного. У колі обговорюються результати роботи.

- «Ромашка Блума», інструмент розроблений за педагогічним принципом таксономії (від грец. порядок та закон) американського психолога Бенджаміна Блума та його шести рівнів навчальних цілей у когнітивній сфері: 1 знання – 2 розуміння – 3 застосування – 4 аналіз – 5 синтез – 6 оцінка. Розв'язуючи педагогічні задачі чи аналізуючи педагогічні явища в гетерогенному аспекті, студенти дотримувалися 6 етапів, що дало змогу розширити «горизонти» мислення та сприйняття будь-яких педагогічних дій.

- «Рибна кістка (*Fishbone*)» Ця технологія отримала назву через її зображення у вигляді рибної кістки. Вона дозволяє «розбити» загальну проблемну тему на низку причин та аргументів. Застосування цієї технології допомагає зрозуміти важливість аргументації, а також те, що кожна проблема – багатогранна, може мати кілька причин, що впливають одна на одну. Вправа «Рибна кістка» є практичним інструментом у застосуванні до тем з «Педагогіки Багатоманіття», на зразок можна вибрати конфліктну ситуацію та педагогічну задачу або проблемну тему, наприклад «Агресивність в освітньому просторі», «Обдарованість як освітній ресурс», «Стоп соціальній нерівності та дискримінації в освітньому просторі», «Проблема культурного плюралізму в освіті», захист проектів та виконання завдань з самостійної роботи.

Із метою контролю якості виконання навчальної діяльності та накопичення

досвіду ми впровадили використання студентами індивідуального електронного портфоліо, адже накопичення та передача досвіду є важливим у формуванні готовності майбутніх учителів до ПВ з ГГУ.

Портфоліо є сучасною освітньою технологією, яка сприяє професійному зростанню на основі систематизації накопичення фахівцем знань, корегування напрямів його розвитку, створення умов для об'єктивного бачення оцінки власного професійного рівня.

На цьому етапі студенти починають створювати власне індивідуальне електронне портфоліо та збагачують його змістом упродовж усіх етапів, що сприяє накопиченню досвіду кожного студента в площині гетерогенності та інклюзії та дозволяє простежити зміни у формуванні критеріїв та показників готовності. Портфоліо здебільшого спрямоване на формування здатності до педагогічної рефлексії, уміння педагогічно мислити та саморозвиватися.

Використання індивідуального електронного портфоліо «Освітній менеджер НУШ» у нашому дослідженні зумовлене двома аспектами: необхідністю мотивації студентів до формування готовності до роботи в умовах інклюзії та гетерогенного складу учнів; формуванню цифрової компетентності та організація оцінювання професійного зростання майбутнього педагога, його досягнень та успіхів.

Портфоліо в нашому дослідженні являє собою електронну версію, що дає змогу студентові бути мобільним, накопичуючи свій досвід в єдиному електронному ресурсі, використовуючи мережеві технології та інформаційні джерела. Досвід, представлений інформаційними, методичними, організаційними, наочними, практичними матеріалами (розв'язання педагогічних задач та ситуацій). Портфоліо дає змогу фіксувати здобуті знання, уміння та навички за певний проміжок часу; розширити інформаційний та виконавчий спектр студентської діяльності крізь призму гетерогенності та інклюзії; збагатити практичним змістом, алгоритмом розв'язку педагогічних задач та конфліктних ситуацій; відзначити здобутки; виявити кількісні та якісні особистісно-професійні досягнення; стимулює до творчості та саморозвитку. Тому вважаємо, що

індивідуальне електронне портфоліо носить мотиваційний, стимулюючий, інформативний, рефлексивний та практичний характер.

Використання портфоліо сприяло: аналізу та узагальненню професійно-педагогічної діяльності студентів в умовах інклюзії та гетерогенності; розумінню та усвідомленню динаміки формування готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та професійне зростання.

Кожен студент у процесі проходження етапів формувального експерименту створював свою власну колекцію матеріалів згідно із запропонованим змістом портфоліо [198].

Формування готовності *комунікативного компонента* реалізувалось через виконання вправ «*Ідеальний педагог НУШ*» [198], де студенти визначили особистісно-професійні якості педагога та комунікативні здібності, якими має володіти сучасний педагог у роботі в умовах інклюзії та недискримінації в освітній площині. Студентам пропонується скласти портрет-розповідь про вчителя, який продуктивно співпрацює з гетерогенними групами учнів, та презентувати її. Після презентації студенти дають відповіді на такі питання: Якими цінностями керується педагог в роботі з гетерогенними групами учнів? Яка роль мотивації у співпраці педагога з гетерогенними групами учнів? Чому ви обрали саме ці якості та цінності педагога НУШ?

Також під час практики студенти проявляли свої творчі, організаторські та комунікативні здібності у ПВ з ГГУ, здатність до емпатії та толерантної спрямованості особистості майбутнього фахівця, вмінні підбирати результативні цифрові та мережеві педагогічні технології.

Прогностичний компонент на цьому етапі формувався через виконання вправ:

- «Взаємоконтроль»; метою вправи є перевірка знань, розвиток міжособистісної комунікації, інтенсифікація опитування, формування Я-концепції. Вимоги до реалізації методу. Оптимальна кількість учасників – до 20 осіб. Реалізації методу сприяла попередня робота з розвитку вміння давати позитивні оцінки відповідям. Критеріями оцінки є: повнота, правильність,

точність висловлювання, відсутність слів-паразитів. Група ділиться на дві частини (за ролями: запитувач – відповідач).

- «Системно бачу ситуацію»; завдяки цій вправі студенти аналізували будь-яку педагогічну ситуацію за даним алгоритмом, тим самим розвивали своє мислення: 1. Після сприйняття інформації чи аналізу педагогічної ситуації студенти давали відповіді на питання: Що відбулося? Що ви бачили? Що ви відчували? Який досвід придбали? Запишіть кілька ключових зауважень. На основі декількох таких зауважень можна побудувати діаграму причинно-наслідкових зв'язків. Така діаграма дозволяє відобразити причини та наслідки у вигляді замкнутої петлі, в якій вказуються взаємозв'язки між параметрами системи. 2. Побудуйте діаграму причинно-наслідкових зв'язків. Наприклад: де розглядається педагог як система та гетерогенна група як система, яка має свої особливості. 3. Висновок. На основі отриманих даних та інформації, відбувається аналіз того, що необхідно зробити задля комфортного перебування різних систем в одному освітньому просторі.

- «Дизайн-мислення педагога»; метою вправи є розвиток професійно-педагогічного мислення майбутнього педагога за допомогою методу «дизайн-мислення». За стадіями дизайнерського мислення педагога студенти аналізували педагогічні ситуації чи задачу, які вони отримали перебуваючи на педагогічній практиці в НУШ:

1. Відкриття. Педагог має виклик. Педагогічна ситуація або задача, яка вимагає від педагога розв'язання та апробування нових ідей та рішень. Перед педагогом постає питання: «З чим я маю справу? З якою проблемою стикнувся?».

2. Тлумачення або роз'яснення. Про що дізнався педагог та як він може охарактеризувати дану ситуацію або виклик.

Саме ці стадії мають свої етапи, які слід проаналізувати за допомогою критичного мислення: - Зрозуміти проблему або виклик. - Підготувати інформацію про досліджену проблему. - Що я про це знаю? - Хто учасники цієї проблеми? - Знайдіть позитивні аспекти цієї ситуації та інше.

3. Ідейна основа. Педагог бачить перспективи вирішення та підбирає

результативні прийоми та методи задля позитивного розв'язання.

4. Експеримент. Педагог реалізує своє бачення та свої ідеї на практиці та отримує зворотній зв'язок.

5. Еволюція або розвиток. Педагог застосував нові ідеї, проаналізував, рефлексував свій досвід та вдосконалив свою педагогічну майстерність.

На кінцевому етапі прогностичний компонент закінчував формуватися за допомогою портфоліо, студенти завершували своє індивідуальне електронне портфоліо, заповняли всі рубрики та підрозділи портфоліо, що включили найцікавіші матеріали, публікації та власні проекти, свої досягнення та рівень педагогічного зростання[198]. На основі здійсненої рефлексії, студенти мали вибудувати план саморозвитку, який містить: гасло-кредо, ціль, основні завдання, шляхи, засоби та темп виконання.

Також цей етап на основі прогнозування педагогічної рефлексії сприяв формуванню у студентів позитивного ставлення до саморозвитку та самовдосконалення; до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії; вміння мислити полівимірно, використовувати дизайн-мислення в площині гетерогенності учнівської аудиторії, дотримуючись принципів педагогіки багатоманіття; вміння прогнозувати та передбачати педагогічні виклики та результати власної професійної діяльності; розвитком корпоративної та інклюзивної культури та толерантної спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Запропонована нами програма підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів допомогла сформувати готовність до окресленого виду діяльності шляхом вдосконалення змісту, форм та методів, а також окреслених педагогічних умов, покращенню рівня сформованості кожного компонента готовності, що підтверджують результати формуючого експерименту, відображені в наступному підрозділі.

3.2 Аналіз результатів експериментальної роботи

Для уніфікації підрахунку результатів констатувального експерименту була конкретизована певна кількість балів до кожної методики і відповідного критерію оцінювання стосовно всіх трьох рівнів (високий, середній, низький) готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. До кожної з цих груп відібрані відповідні методики для діагностування рівня сформованості обраних нами критеріїв.

Одним із найбільш доступних методів діагностики готовності студентів до педагогічної взаємодії є *спостереження*. За його допомогою вивчалися зовнішні вияви почуттів, дій і поведінки студентів у різних умовах їхньої педагогічної діяльності. Аналіз матеріалів, отриманих за допомогою всебічного спостереження, давав змогу вивчати думки й почуття, взаємини й мотиви, настанови та інші якості майбутніх педагогів початкової школи. Для підвищення ефективності спостереження нами створювалися педагогічні ситуації, завдяки яким у студентів виявлялися саме ті якості, які необхідно було оцінити. Наприклад, морально-ціннісне ставлення до професійної діяльності педагога в умовах інклюзії, установка на спілкування та толерантну співпрацю з учнями з гетерогенних груп, потреба надавати їм допомогу, а також такі професійні якості педагога як працездатність та витривалість, організованість, зібраність, толерантність, емоційна мобільність, стресостійкість, комунікабельність, педагогічна культура, педагогічний такт, наполегливість у доведенні розпочатої справи до кінця[332].

Результати контрольних опитувань студентів, які брали участь у педагогічному експерименті, були узагальнені й занесені до зведених таблиць. Після їх ретельного аналізу ми отримували узагальнені результати. Із метою визначення рівня знань, необхідних для встановлення готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, було встановлено різні числові значення для кожної методики зокрема, з відповідною кількістю балів.

Таким чином, за основними показниками готовності майбутніх педагогів до

педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів нами відібрані відповідні методики, використання яких дало змогу оперативно встановити рівень сформованості досліджуваної якості.

Проаналізуємо результати констатувального етапу, продемонстровані нами в таблицях 3.4, 3.5, 3.6, 3.7 та на діаграмі рисунку 3.1, 3.2, 3.3, 3.4.

Слід зауважити, що за компонентами підготовки особистості до окресленої готовності студенти експериментальних (101 студент) та контрольних (101 студент) груп виявили однакові результати: у підгрупах з високим рівнем стійкості мотивації до прийняття та розуміння гетерогенності в освітньому середовищі – 14,85% студентів КГ та 14,85% студентів ЕГ, що засвідчує про недостатній рівень стійкості мотивації до педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів інших студентів з КГ та ЕГ. Середній та початковий рівень готовності не відрізняється суттєво: середній рівень КГ – 47,52%, ЕГ – 46,53%; низький рівень КГ – 37,63%, ЕГ – 38,62%.

Таблиця 3.4

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками мотиваційно-ціннісного критерію на констатувальному етапі

Рівні	Аксіологічний компонент					
	Контрольна група (101)			Експериментальна група(101)		
	до			до		
	<i>К-ть студ.</i>	<i>%</i>		<i>К-ть студ.</i>	<i>%</i>	
1. Сформованість стійкої мотивації до прийняття та розуміння гетерогенності в освітньому середовищі						
високий	15	14,85		15	14,85	
середній	48	47,52		47	46,53	
низький	38	37,63		39	38,62	
2. Позитивне налаштування та орієнтація особистості майбутнього педагога на інклюзивні цінності та толерантну співпрацю						
високий	14	13,86		15	14,86	
середній	45	44,56		44	43,56	
низький	42	41,58		42	41,58	

3. Усвідомлення значущості оволодіння знаннями в галузі «Педагогіка Багатоманіття»					
високий	18	17,82		17	16,83
середній	44	43,56		45	44,55
низький	39	38,62		39	38,62
4. Бажання досягати успіху та долати труднощі у спілкуванні та співпраці й потреба у саморозвитку та самовдосконаленні в професійній діяльності					
високий	17	16,84		18	17,83
середній	46	45,54		45	44,55
низький	38	37,62		38	37,62
Середні значення для мотиваційно-ціннісного критерію					
високий	64	15,84		65	17,82
середній	183	45,30		181	44,55
низький	157	38,86		158	37,63

За рівнем позитивного налаштування та орієнтацією особистості майбутнього педагога на інклюзивні цінності й толерантну співпрацю студенти експериментальної групи мають дещо вищі показники: у підгрупах із високим рівнем цієї якості студентів КГ – 13,86%, а студентів ЕГ – 14,86%, що засвідчує загалом недостатній рівень готовності їх до позитивного налаштування та орієнтацію особистості студента на інклюзивні цінності, що пояснюється недостатньою обізнаністю студентів. Заспокоює в цій ситуації те, що тільки більше третини студентів мають середній рівень: КГ – 44,56%, ЕГ – 43,56%, що дає можливість підвищити рівень за рахунок правильної мотивації студентів до співпраці з гетерогенними групами учнів дотримуючись інклюзивних цінностей.

Нерівнозначними виявилися результати готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм – усвідомлення значущості оволодіння знаннями в галузі «Педагогіка Багатоманіття». Мотиваційне налаштування, інтерес й усвідомлене бажання здобувати нові знання задля результативної взаємодії з гетерогенними групами учнів виявилось недостатньо високим: 16,83% – у студентів експериментальної та 17,82% – контрольної груп. На низькому рівні результати виявились вищими, що

свідчить про низьку мотивацію студентів здобувати знання в площині гетерогенності: КГ – 38,62%, ЕГ – 38,62%.

Бажання досягати успіху та долати труднощі в спілкуванні й співпраці в гетерогенному освітньому середовищі опинилося відповідно на високому рівні КГ – 16,84% та ЕГ-17,83%, а бажання долати труднощі та розв’язувати соціально-виховні проблеми у співпраці з гетерогенними групами учнів – на низькому рівні КГ – 37,62% та ЕГ – 37,62%.

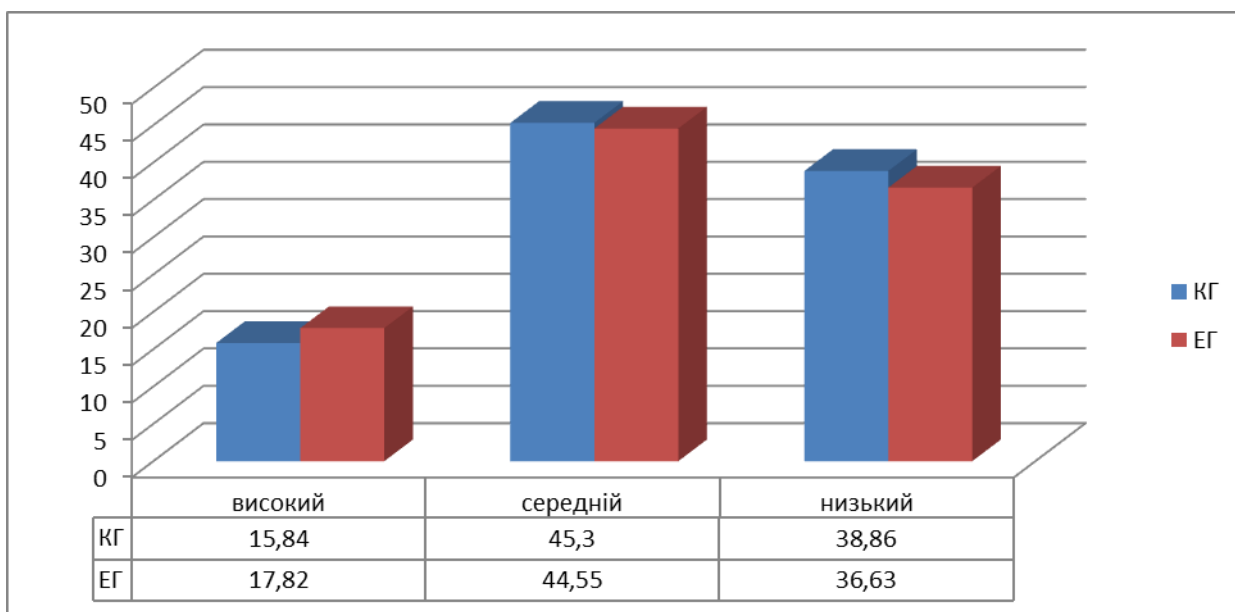


Рис. 3.1. Рівні сформованості аксіологічного компоненту в контрольній та експериментальній групах на початку експерименту

За когнітивним компонентом (таблиця 3.4), а саме за високим рівнем сформованості знань студентів в галузі педагогіка гетерогенності, їхня повнота, змістовність, глибина, цілісність, системність та дієвість у студентів КГ – 9,90%, ЕГ – 9,90%, що засвідчує низький рівень знань майбутніх вчителів початкової школи в галузі педагогіки гетерогенності. Слід акцентувати, що саме явище гетерогенності в освіті студентами була не зрозуміле, гетерогенність в освіті вони розуміли як гендерний поділ учнів на хлопчиків та дівчаток, в них не було чіткого розуміння що таке гетерогенна група та що є нова галузь педагогіки педагогіка

багатоманіття, а відповідно змістового наповнення цієї галузі. Досить високі показники початкового рівня, а саме КГ – 49,50%, ЕГ – 50,50%, свідчить про низький рівень знань студентів в галузі педагогіки гетерогенності.

Таблиця 3.5

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками інформаційно-когнітивного критерію на констатувальному етапі

Рівні	Когнітивний компонент					
	КГ			ЕГ		
	до			до		
	К-ть студ	%		К-ть студ	%	
1. Наявність знань студентів в галузі «Педагогіка Багатоманіття», їхня повнота, змістовність, глибина, цілісність, системність та дієвість;						
високий	12	9,90		13	9,90	
середній	38	37,62		37	36,63	
низький	51	50,50		51	50,50	
2. Обізнаність змісту та реалій інклюзивної освіти;						
високий	10	9,90		10	9,90	
середній	35	34,65		36	35,64	
низький	56	55,45		55	54,46	
3. Знання основ комунікації та видів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів;						
високий	12	9,90		12	9,90	
середній	45	44,55		45	44,55	
низький	44	43,57		44	43,57	
4. Обізнаність основами полівимірності педагогічного мислення педагога та дизайну мислення;						
високий	10	9,90		10	9,90	
середній	41	40,60		40	39,60	
низький	50	49,50		51	50,50	
Середні значення для інформаційно-когнітивного критерію						
високий	44	9,9		45	9,9	
середній	159	40,59		158	39,60	
низький	201	49,50		201	50,50	

За наявністю знань та обізнаністю студентів в галузі педагогіка багатоманіття було виявлено такі рівні: високий КГ – 9,90%, ЕГ – 9,90%, середнього рівня КГ – 37,62%, ЕГ – 36,63%, низький рівень показав високі результати КГ – 50,50%, ЕГ – 50,50%.

Високі показники низького рівня обізнаності змісту та реалій інклюзивної

освіти, обізнаності основ діагностики гетерогенних груп учнів та педагогічних технологій у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів виявлені у КГ – 55,45%, ЕГ – 54,46%, що свідчить про відсутність достатніх знань студентів про інклюзію та інклюзивну освіту, про діагностику гетерогенних груп, а саме уміння діагностувати у зв'язку відсутністю знань про критерії гетерогенності та типологію гетерогенних груп. На жаль, високий рівень сягає в КГ лише – 9,90%, ЕГ – 9,90%.

У діагностиці знань основ комунікації та видів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів ми брали до уваги тільки знань видів педагогічної взаємодії та основ комунікації. Проте студенти аналізували свої результати і за наявності знань з основ комунікації та педагогічної взаємодії в умовах інклюзії, недискримінації та розумної толерантності показали такі результати: високий рівень КГ – 9,9%, ЕГ – 9,9%, середній рівень КГ – 44,55%, ЕГ – 44,55%, низький рівень КГ – 43,57%, ЕГ 43,57%.

За вивченням готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показником обізнаності основ полівимірності педагогічного мислення педагога студенти також показали різні результати.

Діагностуючи готовність майбутніх педагогів мислити полівимірно в площині гетерогенності учнівського складу та в умовах інклюзії та недискримінації, нами були одержані такі результати: високий рівень КГ – 9,90%, ЕГ – 9,90%, що дає змогу констатувати низький рівень обізнаності студентів що таке полівимірне педагогічне мислення, його особливості й алгоритм розумових дії та мисленневих операцій в площині гетерогенності; середній рівень обізнаності в КГ – 40,60%, ЕГ – 39,60%; низький рівень має високі показники, а саме КГ – 49,50%, ЕГ – 50,50%, що є вагомим показником у недостатньому рівні педагогічного мислення вчителя нового покоління згідно концепції Нової української школи. Тобто результати за інформаційно-когнітивним критерієм виявилися нижчими за останніми трьома компонентами готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

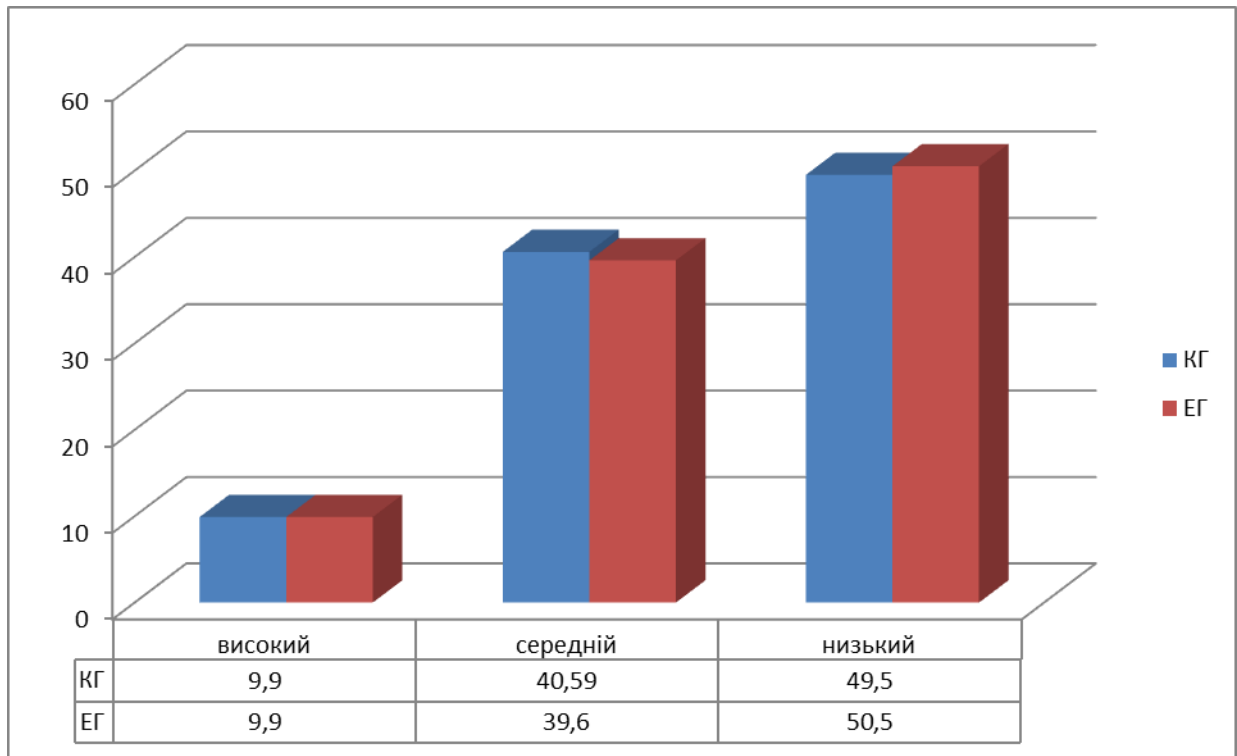


Рис. 3.2 Рівні сформованості когнітивного компоненту в контрольній та експериментальній групах на початку експерименту

За комунікативним компонентом (Таблиця 3.5) всі рівні готовності в КГ та ЕГ щодо сформованості особистісних якостей: толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність в гетерогенному освітньому середовищі – мали однаковий відсоток: високий рівень КГ та ЕГ – 9,90%, середній рівень КГ та ЕГ – 41,58%, низький рівень КГ та ЕГ – 43,56%.

Такі достатньо сформовані результати є наслідком особистісних здібностей майбутніх педагогів та практичною реалізацією своєї професійної діяльності.

Перевірка уміння розпізнавати внутрішній стан учнів з гетерогенних груп, володіння засобами невербального спілкування в КГ та ЕГ показала такі результати: високий рівень – 9,90%, середній рівень – 42,57%, низький рівень – 41,58 %. Слід зауважити, що це уміння є важливим у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів, адже розпізнаючи душевний стан учнів з особливими освітніми потребами педагог може краще зрозуміти та відкоригувати поведінку та настрої учнів

Рівень сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками особистісно-комунікативного критерію на констатувальному етапі

<i>Рівні</i>	Комунікативного компонент					
	КГ (101)			ЕГ(101)		
	до			до		
	<i>К-ть студ</i>	<i>%</i>		<i>К-ть студ</i>	<i>%</i>	
1. Сформованість особистісних якостей: толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність в гетерогенному освітньому середовищі;						
високий	15	9,90		15	9,90	
середній	42	41,58		42	41,58	
низький	44	43,56		44	43,56	
2. Уміння розпізнавати внутрішній стан учнів з гетерогенних груп, володіння засобами невербального спілкування;						
високий	16	9,90		16	9,90	
середній	43	42,57		43	42,57	
низький	42	41,58		42	41,58	
3. Установка на толерантність в комунікації з учнівським різноманіттям, створюючи атмосферу довіри у спілкуванні та співпраці;						
високий	12	9,90		12	9,90	
середній	44	43,56		44	43,56	
низький	45	44,55		42	41,58	
4. Володіння корпоративною та інклюзивною культурою						
високий	10	9,90		10	9,90	
середній	41	40,59		40	39,60	
низький	50	49,50		51	50,50	

Нижчі результати зафіксовані за показником на толерантність в комунікації з учнівським різноманіттям, створюючи атмосферу довіри у спілкуванні та співпраці. На початку експерименту високий рівень студентів на толерантну комунікацію в умовах інклюзії та недискримінації сягнув КГ – 9,90% та ЕГ – 19,90%, що є дуже низьким та потребує роз'яснення про комунікацію та толерантність в умовах інклюзії. Низькі показники високого рівня пояснюється тим, що у студентів недостатньо сформована уявлення про толерантність, про межі толерантності, завдяки яким абсолютного прийняття та розуміння поведінки учнів не може бути. Розумна толерантність в комунікації розуміється як межі

допустимого та прийнятного в освітньому просторі, а саме безпечна дистанція для всіх учасників освітнього процесу, де всі дотримуються загальноприйнятих класом правил та норм. Також студенти проявляли сильне співчуття до дітей з вадами здоров'я, інвалідів, де вони, спираючись на свої почуття, не задіювали учнів до спільної роботи та співпраці в класі, не звертали увагу на негативну поведінку учнів, тим самим брали на себе роль комунікатора з іншими учнями – як результат відбувалося педагогічне вигорання.

Також низькі результати зафіксовані за показником інклюзивної та корпоративної культури майбутніх педагогів та склав: у студентів КГ – 49,50%, ЕГ – 50,50%. Високий рівень володіння корпоративною та інклюзивною культурою майбутнього педагога в умовах інклюзії та недискримінації склав: КГ та ЕГ – 9,90%.

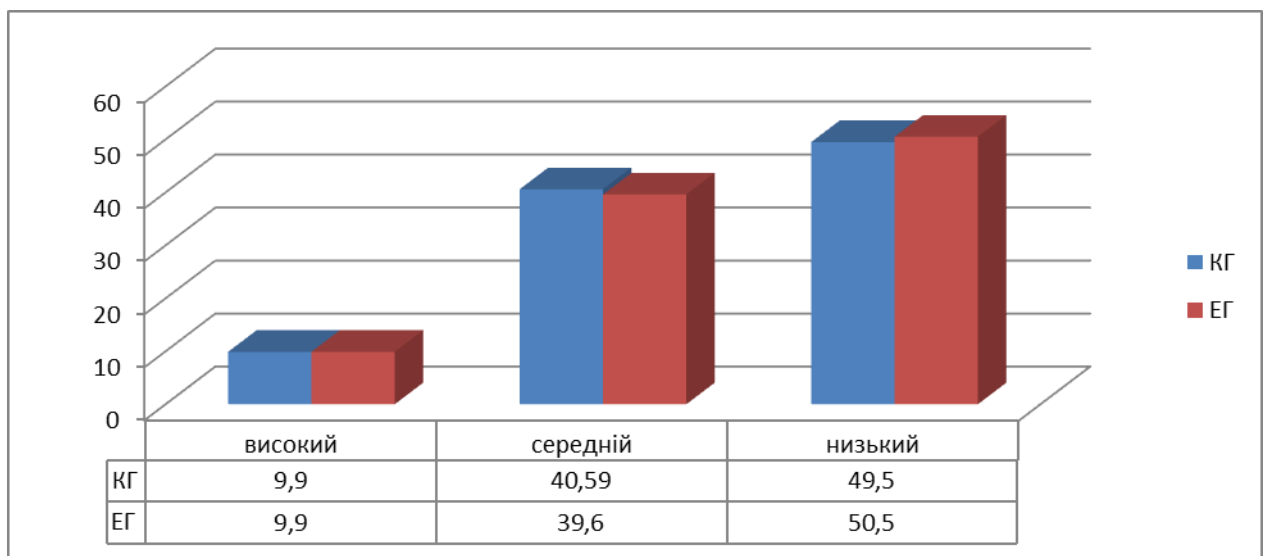


Рис. 3.3 Рівні сформованості комунікативного компоненту в контрольній та експериментальній групах на початку експерименту

Рівнозначними виявилися результати готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками прогностичного компоненту (Таблиця 3.7):

- уміння рефлексувати власну педагогічну діяльність та особистісні

якості, що в свою чергу пов'язане з мисленням педагога в площині гетерогенності КГ та ЕГ 14,86% на високому рівні, середній рівень КГ та ЕГ – 41,58%, низький рівень – КГ та ЕГ – 43,56%;

- уміння професійно оцінювати педагогічні ситуації в площині гетерогенності; проводити коригування власної діяльності дотримуючись принципів педагогіки багатоманіття та інклюзивних цінностей в процесі розв'язання педагогічних задач складає такий результат: високий рівень КГ та ЕГ – 11,88%, середній рівень – КГ та ЕГ – 39,60%, низький рівень КГ та ЕГ – 48,52%; вміння діагностувати гетерогенні групи учнів згідно критеріїв багатоманіття та їх особливих освітніх потреб має вагомні відмінності у результаті вищого та низького рівнях, різниця в КГ та ЕГ сягає 37,63%, що є досить високою, середній рівень КГ та ЕГ – 39,60%;

- здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність в гетерогенному освітньому за допомогою методу дизайн-мислення, за відповідним алгоритмом, в умовах інклюзії та недискримінації студенти показали такі результати: високий рівень КГ та ЕГ – 11,88%, середній рівень КГ та ЕГ – 42,58%, низький рівень КГ та ЕГ – 45,54%; здатність рефлексувати реактивність на типові стресові ситуації у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів виявилась у такій кореляції: високий рівень КГ та ЕГ – 11,88%, що є заниженим, середній рівень КГ та ЕГ – 42,57%, низький рівень КГ та ЕГ – 45,54%, що також є завищеним для низького рівня;

- здатність діяти та долати труднощі в умовах інклюзії – високий рівень КГ та ЕГ – 12,87% та низький рівень КГ – 44,5% та ЕГ – 45,55%, що показує недостатній рівень майбутніх вчителів діяти та долати труднощі в умовах інклюзії.

Рівень сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками рефлексивно-діяльнісного критерію

Рівні	Прогностичний компонент				
	КГ		ЕГ		
	до		до		
	К-ть студ	%	К-ть студ	%	
1. Уміння рефлексувати власну педагогічну діяльність та особистісні якості;					
високий	15	14,86	15	14,86	
середній	42	41,58	42	41,58	
низький	44	43,56	44	43,56	
2. Уміння розв'язувати проблемні ситуації, педагогічні задачі та проектувати освітній процес шляхом дизайну мислення, пошуку та прийняття нестандартних рішень та новацій дотримуючись принципів педагогіки багатоманіття;					
високий	12	11,88	12	11,88	
середній	40	39,60	40	39,60	
низький	49	48,52	49	48,52	
3. Вміння діагностувати гетерогенні групи учнів згідно критеріїв багатоманіття та їх особливих освітніх потреб;					
високий	10	9,90	10	9,90	
середній	43	42,57	43	42,57	
низький	48	47,53	48	47,53	
4. Здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність в гетерогенному освітньому середовищі за допомогою дизайну мислення;					
високий	12	11,88	12	11,88	
середній	43	42,58	43	42,58	
низький	46	45,54	46	45,54	

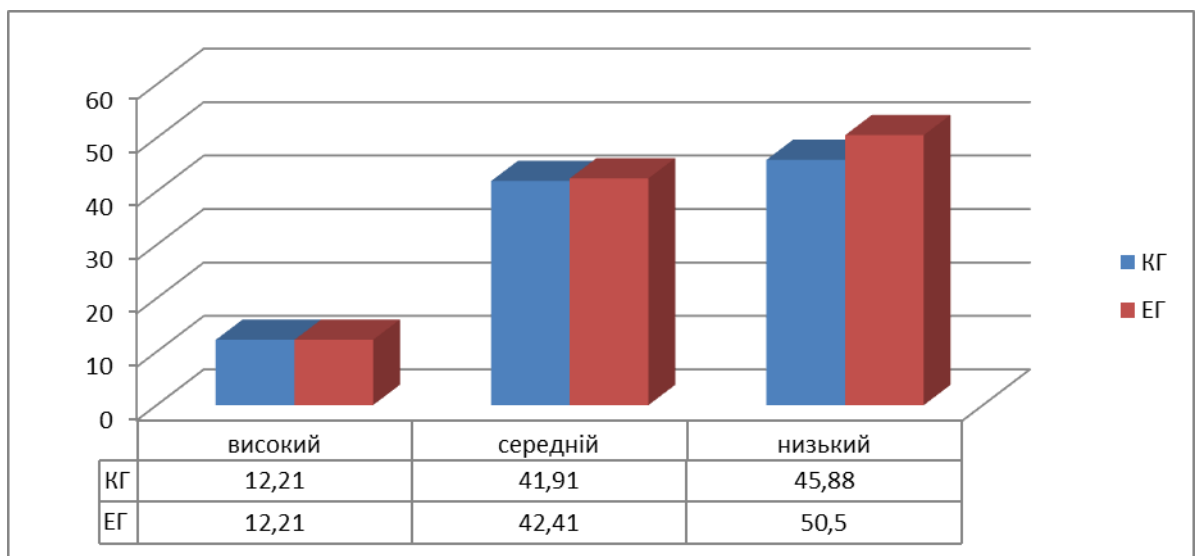


Рис. 3.4 Рівні сформованості прогностичного компоненту в контрольній та експериментальній групах на початку експерименту

Діаграма середніх значень за всіма компонентами готовності на початок експерименту показує цю своєрідність у сформованості відповідних компонентів готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів (рис. 3.1, рис. 3.2, рис. 3.3, рис. 3.4).

Встановлено, що результати рівня сформованості когнітивного компоненту досить низькі: високий рівень мають в КГ – 11,96%, ЕГ – 12,46% студентів, а низький рівень має високі показники КГ – 45,94%, ЕГ – 46% у розумінні гетерогенності в освітньому аспекті, а отже рівень знань студентів в галузі педагогіки гетерогенності низький.

Отримані незадовільні результати констатувального експерименту (недостатність професійних знань та умінь в освітній площині гетерогенності, визначених концепцією Нової української школи, змістових модулів, значний відсоток студентів із низьким рівнем готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів) спонукали до розробки експериментальної моделі формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Модель відображає мету, завдання, результат, модуль взаємодії, змістовий і технологічний модулі організаційного забезпечення цього процесу. Виокремлені нами компоненти експериментального модуля передбачали забезпечення особистісно орієнтованої виховної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладі вищої освіти, виявлення і впровадження ефективного змісту, форм та методів професійної підготовки студентів до цього напрямку професійної діяльності.

Таким чином, проведений аналіз стану теоретичної та практичної підготовки студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів показав у цілому недостатній рівень теоретичних знань та практичних умінь і навичок майбутніх педагогів у площині гетерогенності учнівського складу та в умовах інклюзії. Окремі студенти мають певне уявлення, але кількість таких студентів є незначною. Дослідження готовності майбутніх вчителів початкової школи до означеного виду діяльності свідчить про її недостатній стан сформованості. Часто підготовка майбутніх фахівців має фрагментарний

характер, поглиблена системна підготовка до роботи із зазначеними категоріями учнів з гетерогенних груп є недостатньою.

Отже, результати аналізу наведених даних дослідження свідчить про те, що не всі студенти – майбутні вчителі початкової школи - правильно розуміють цілі та завдання майбутньої педагогічної діяльності в окресленому напрямі, недостатньо володіють знаннями в галузі педагогіки гетерогенності, не вміють діагностувати гетерогенні групи згідно критеріїв гетерогенності в освіті, не повною мірою усвідомлюють особливості дітей із гетерогенних груп; нечітко сформовані знання про педагогічні технології співпраці в умовах інклюзії, уміння мислити полівимірно (за допомогою дизайну мислення) в умовах інклюзії та задля вирішення ситуацій в бік учнів з особливими освітніми потребами, низький рівень володіння корпоративною та інклюзивною культурою, а про результативність виховних впливів роблять висновки на підставі інтуїтивних оцінок за другорядними ознаками. Усі ці недоліки суттєво впливають на стан готовності до означеного виду діяльності.

Отже, результатом констатувального етапу нашого дослідження є те, що майбутнім вчителям початкової школи необхідно володіти ґрунтовними знаннями в галузі педагогіки гетерогенності, уміннями та навичками, які зумовлюють формування складників готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Контрольні зрізи рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів мали на меті виявити зміни, що відбулися в результаті проведення формувального експерименту та охарактеризувати їх значущість та дієвість. Формування готовності в *експериментальних групах* відбулося згідно розробленої нами моделі та програми підготовки майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у визначених нашим дослідженням педагогічних умовах:

- формування у майбутніх вчителів початкової школи ціннісного та толерантного ставлення до гетерогенних груп учнів, як основи педагогічної комунікації в професійній діяльності шляхом інтеграції теоретичної, практичної

та науково-дослідної підготовки майбутніх вчителів початкової школи;

- змістове наповнення професійно зорієнтованих дисциплін та збагачення контенту підготовки майбутніх вчителів початкової школи через введення спецкурсу за вибором «Педагогіка багатоманіття» в освітній процес ЗВО із урахуванням специфіки взаємодії з гетерогенними групами учнів початкової школи;

- формування у майбутніх вчителів початкової школи дизайну мислення в гетерогенній освітній площині

У *контрольних групах* професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи відбувалася за діючою системою підготовки магістрів-початківців. Навчальні заняття, що проводилися зі студентами, не передбачали спеціальних змін, спрямованих на формування у студентів готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Відповідно до мети *формульованого експерименту*, нами було визначено наступні завдання, які необхідно вирішити під час його проведення: експериментально перевірити ефективність запровадженої моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в умовах освітнього процесу ЗВО; експериментально підтвердити доцільність впровадження в навчальний процес визначених педагогічних умов; виявити динаміку зростання показників готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

В експериментальних групах роботу проводили за логікою, зафіксованою у моделі підготовки до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, у контрольних – здійснювалася за традиційною системою підготовки. На формульованому етапі експерименту особливу увагу приділено аналізу професійних знань студентів в площині гетерогенності, а саме в новій галузі педагогіки – педагогіки гетерогенності; їхньої поінформованості про специфіку професійної діяльності в умовах інклюзії згідно концепції НУШ (з'ясування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами, типології гетерогенних груп, особливості педагогічної взаємодії з учнями з особливими

освітніми потребами, шляхи співпраці з ними; уміння мислити полівимірно, за допомогою дизайну мислення, через призму принципів та закономірностей педагогіки гетерогенності; здатність до толерантної співпраці дотримуючись інклюзивних цінностей та володіння корпоративною та інклюзивною культурою майбутнього педагога).

Організаційно-змістове забезпечення підготовки майбутніх вчителів початкової школи представлено у навчальному посібнику «Педагогіка Багатоманіття», частково в окремих предметах: «Загальні основи корекційної педагогіки», «Теорія виховання», «Корекційна педагогіка», а також різних видів практик (педагогічна – у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах вищої освіти; виробнича – у загальноосвітніх закладах); напрямах науково-дослідницької та позааудиторної роботи студентів.

Змістова складова підготовки забезпечувалася низкою лекційних, практичних та семінарських занять, індивідуальної та самостійної роботи, які висвітлені в двох модулях та змістових модулях (див. таблиця 3.8):

Таблиця 3.8

Модуль 1 «Гетерогенний аспект освіти»
Змістовий модуль 1. Гетерогенність як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка багатоманіття як галузь педагогічного знання
Змістовий модуль 2. Інклюзивна освіта як умова успішної організації навчання та виховання гетерогенних груп учнів
Модуль 2. Педагогічна взаємодія в «Новій українській школі»
Змістовий модуль 1. Педагогічна взаємодія як запорука успішного розвитку особистості в гетерогенному освітньому просторі
Змістовий модуль 2. Професійно-педагогічне мислення педагога в умовах «Нової української школи»
Змістовий модуль 3. Вплив міжособистісних стосунків та становлення особистості в гетерогенному просторі
Змістовий модуль 4. Педагогічні технології педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів
Змістовий модуль 5. Цінності. Етичні та культурні норми взаємин. Модель та особистісні якості педагога в умовах «Нової української школи»

Комплексна програма підготовки студентів до означеної взаємодії передбачала запровадження спецкурсу за вибором «Педагогіка Багатоманіття» з навчальним посібником «Педагогіка Багатоманіття». З точки зору освітнього

менеджменту, в даному спецкурсі розкрито гетерогенний аспект освіти в умовах освітньої реформи, особливості співпраці педагога з гетерогенними групами учнів та особливості педагогічного мислення педагога Нової української школи, корпоративної та інклюзивної культури навчального закладу та висвітлено, що повноцінне впровадження інклюзії можливе тільки за умови реалізації стратегічного підходу та розвитку інклюзивного освітнього середовища

Формування готовності здійснювали за допомогою залучення студентів до реальної практичної діяльності підчас розв'язку педагогічних задач та ситуацій на практичних заняттях, за допомогою методу дизайну мислення. Згодом уміння та знання апробується на практиці, де студенти педагогічно взаємодіяли з гетерогенними групами учнів, збирали й аналізували інформацію про них, були мотиваційно налаштовані до педагогічної взаємодії, впровадження сучасних педагогічних технологій в умовах інклюзії, моніторингу й оцінки власних здобутків та освітніх результатів гетерогенних груп.

Узагальнені дані констатувального і контрольного зрізів щодо рівнів сформованості аксіологічного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів представлені у табл. 3.9.

Контрольний етап, а саме зріз після формувального експерименту здійснено за методиками, використаними на констатувальному етапі. Встановлено, що за всіма критеріями готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в експериментальній групі кількість студентів, які належать до високого рівня, збільшилася на 7,93%, і становить 25,75% (проти 17,82% до початку експерименту), показник середнього рівня підвищився на 10,90 і становить 55,45% (проти 44,55% до початку експерименту), а кількість студентів з низьким рівнем готовності зменшилась на 18,83% і становить 18,80% (проти 37,63% до початку експерименту).

У контрольній групі динаміка рівнів залишилася непомітною, кількість студентів із показниками високого рівня зросла лише на 1,98% і становила 17,82%; середнього – 0,75% і становила 44,55%. Результати низького рівня

зменшилися на – 1,23% і становили 37,63% проти 38,86% до початку експерименту, що свідчить про незначні позитивні зміни.

Таблиця 3.9

Рівень сформованості аксіологічного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Групи	КГ (101)		Різниця	ЕГ (101)		Різниця
	конст	контрол		конст	контрол	
Етапи						
Рівень	%	%		%	%	
<i>Високий</i>	15,84	17,82	1,98	17,82	25,75	7,93
<i>Середній</i>	45,30	44,55	-0,75	44,55	55,45	10,90
<i>Низький</i>	38,86	37,63	-1,23	37,62	18,79	-18,83
Усього	100	100		100	100	

Розвиток когнітивного компоненту передбачав оволодіння знаннями в галузі педагогіки гетерогенності, а також активного використання різних форм навчання (інтерактивні лекції, практичні та семінарські заняття, самостійна робота та інше), що зумовило розвиток мотивації та прагнення до професійного самовдосконалення й саморозвитку.

На етапі формувального експерименту нами була поставлена ціль впровадити спецкурс за вибором «Педагогіка багатоманіття». Під час практичних та семінарських занять викладач прагнув створювати ситуації, у яких набуті та засвоєні знання в галузі педагогіки гетерогенності використовувалися для розв’язання проблемних ситуацій та конфліктності, практикуючи «дизайн-мислення» в гетерогенній освітній площині. Також студенти під час вирішення завдань відчували підтримку, розуміння та допомогу з боку педагога та одногрупників, що підсилювало їх впевненість у власних силах, де вони відчували себе успішними та компетентним виконувати професійні завдання, переживали ситуацію успіху.

Інформаційно-когнітивний критерій відображається у таких показниках: наявність знань студентів в галузі педагогіки гетерогенності, їхня повнота,

змістовність, глибина, цілісність, системність та дієвість; обізнаність змісту та реалій інклюзивної освіти; знання основ комунікації та видів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; обізнаність основами дизайну мислення, знання полівимірності педагогічного мислення педагога.

Сформовані знання студентів оцінювалися відповідно: тестів і контрольних робіт, де відслідковувалася повнота та міцність засвоєння знань та усвідомлення гетерогенності в освіті. Відповідно результати констатувального та контрольного зрізів щодо рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів висвітлені у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Групи	КГ		Різниця	ЕГ		Різниця
	конст	контр		конст	контр	
Рівень	%	%		%	%	
<i>Високий</i>	9,90	9,90	-	9,90	22,80	12,90
<i>Середній</i>	40,59	40,59	-	39,60	49,50	9,90
<i>Низький</i>	49,50	49,50	-	50,50	27,70	-22,80
Усього	100	100		100	100	

Особистісно-комунікативний критерій передбачав наявність таких показників: наявність сформованих особистісних якостей: толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність в гетерогенному освітньому середовищі; уміння розпізнавати внутрішній стан учнів з гетерогенних груп, володіння засобами вербального та невербального спілкування; установка на толерантність в комунікації з учнівським різноманіттям, створюючи атмосферу довіри у спілкуванні та співпраці; сформованість корпоративної та інклюзивної культури.

Успішність практичної підготовки майбутніх вчителів визначалась шляхом перевірки рівня сформованості комунікативного компонента студентів ЕГ та КГ

на початок, під час та після практики. Аналіз перевірки кількості сформованих понять у студентів КГ та ЕГ на практичних та семінарських заняттях наведено в табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Рівень сформованості комунікативного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Групи	КГ		Різниця	ЕГ		Різниця
	конст	контр		конст	контр	
Рівень	%	%		%	%	
<i>Високий</i>	9,90	9,90	-	9,90	21,80	11,90
<i>Середній</i>	40,60	40,60	-	39,60	49,50	9,90
<i>Низький</i>	49,50	49,50	-	50,50	28,70	-21,80
Усього	100	100		100	100	

Рефлексивно-діяльнісний критерій передбачав наявність таких показників: уміння рефлексувати власну педагогічну діяльність та особистісні якості; уміння розв'язувати проблемні ситуації, педагогічні задачі та проєктувати освітній процес шляхом дизайну мислення, пошуку та прийняттям нестандартних рішень та новацій дотримуючись принципів педагогіки гетерогенності; уміння діагностувати гетерогенні групи учнів згідно критеріїв багатоманіття та їх особливих освітніх потреб; здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність в гетерогенному освітньому середовищі; здатність рефлексувати реактивність на типові стресові ситуації у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів; здатність діяти та долати труднощі в умовах інклюзії.

Успішність практичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи окреслилася шляхом перевірки рівня прогностичного компонента студентів ЕГ та КГ до початку, під час та після завершення прослуховування спецкурсу. Результати перевірки кількості сформованих умінь у студентів контрольних і експериментальних груп на практичних та семінарських заняттях наведено в табл. 3.12.

Рівень сформованості прогностичного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Групи	КГ		Різниця	ЕГ		Різниця
	конст	контр		конст	контр	
Рівень	%	%		%	%	
<i>Високий</i>	12,21	12,21	-	12,21	18,98	6,77
<i>Середній</i>	41,91	42,41	0,5	42,41	48,84	6,43
<i>Низький</i>	45,87	45,38	-0,5	45,38	32,18	-13,20
Усього	100	100		100	100	

На основі отриманих результатів порівняльного аналізу рівнів сформованості **компонентів готовності** майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме аксіологічного, когнітивного, комунікативного та прогностичного, нами були сформульовані наступні гіпотези:

гіпотеза 1: рівні сформованості відповідних компонентів: аксіологічного когнітивного, комунікативного, прогностичний на констатувальному етапі експерименту в контрольних та експериментальних групах суттєво не відрізнялись (додаток В, рис. 1,5,9,13);

гіпотеза 2: рівні сформованості відповідних компонентів в контрольній групі після проведення формуючого експерименту не зазнали суттєвих структурних змін (додаток В, рис. 2, 6, 10, 14);

гіпотеза 3: рівні сформованості відповідних компонентів в експериментальній групі після проведення формуючого експерименту змінились суттєво, особливо на низькому та високому рівні (додаток В, рис. 3, 7, 11, 15);

гіпотеза 4: рівні відповідних компонент після проведення формуючого експерименту в контрольній та експериментальній групах відрізняються суттєво (додаток В, рис. 4, 8, 12, 16).

Якщо всі сформульовані гіпотези будуть підтверджені статистично з високим рівнем надійності, то це свідчатиме про успішність та ефективність формуючого експерименту і дозволить підтвердити гіпотезу дослідження.

Статистичну перевірку сформульованих гіпотез виконаємо за допомогою кутового перетворення непараметричного критерію Фішера φ^* та Стьюдента (додаток Д), яке використовується для перевірки гіпотез щодо наявності або відсутності зсувів частот появи певної ознаки у двох вибірках. Вибір саме цього критерію обумовлено тим, що він може застосовуватись для порівняння будь-яких виборок, залежних та незалежних, не залежить від типу розподілу генеральної сукупності, з якої утворено вибірки, а також може бути застосований для порівняння показників однієї вибірки, виміряних в різних умовах.

Обчислення спостережуваних (емпіричних) значень критерію Фішера виконуються за наступною схемою:

- 1) Процентні співвідношення переводяться в долі одиниці.
- 2) Долі одиниці переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:

$$\varphi^*(p_i) = 2 \arcsin \sqrt{p_i},$$

де p_i — відповідні долі, що порівнюються.

- 3) Обчислюється спостережуване (емпіричне) значення критерію за формулою:

$$\varphi_{emp}^* = (\varphi^*(p_i) - \varphi^*(q_i)) \cdot \sqrt{\frac{nm}{n+m}},$$

де n і m — обсяги досліджуваних виборок.

- 4) Здійснюється перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення допомогою розподілу Стьюдента.

Отже, зазначимо, що для перевірки гіпотез 1 та 2 ми визначали ймовірність прийняття нульової гіпотези, а саме: відповідні частки елементів виборок, що порівнюються, суттєво не відрізняються. Для гіпотези 1 вибірками, що порівнюються, були КГ та ЕГ до експерименту, а для гіпотези 2 – КГ до та після експерименту. Щодо перевірки перших двох гіпотез на основі проведених розрахунків (див. додатки Г, Д) отримано наступні результати.

Для перевірки гіпотез 3 та 4 ми визначали ймовірність прийняття альтернативної гіпотези, а саме: відповідні частки елементів виборок, що порівнюються, відрізняються суттєво (статистично значущо). Для гіпотези 4 вибірками, що порівнюються, були КГ та ЕГ після експерименту, а для гіпотези 3 – ЕГ до та після експерименту. Щодо перевірки перших двох гіпотез на основі проведених розрахунків (див. додатки Г, Д) отримано наступні результати.

Таким чином, на основі статистичного аналізу отриманих результатів можна зробити висновок, що всі чотири сформульовані гіпотези приймаються з високим рівнем надійності, а саме:

1) **до проведення формувального експерименту** контрольна та експериментальна групи були однорідними за рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів – ймовірності, з якими приймається ця гіпотеза для всіх рівнів близькі до 1 (див. табл. 3.13), їх значення не менші 0,8851;

2) після проведення експерименту рівні сформованості виділених компонентів готовності **в контрольній групі** не зазнали суттєвих структурних змін – ймовірності, з якими приймається ця гіпотеза для всіх рівнів близькі до 1 (див. табл. 3.13), їх значення не менші 0,6726 (для високого рівня когнітивного компонента), для всіх інших рівнів та компонентів ці ймовірності не менші 0,8851;

Таблиця 3.13

Результати перевірки статистичних гіпотез про відсутність суттєвих відмінностей між рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в контрольній та експериментальній групах

	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ймовірність, з якою приймається гіпотези про відсутність суттєвих змін в рівнях сформованості виділених компонент до проведення експерименту в контрольній та експериментальній групах (однорідність груп)			

Аксіологічний компонент	0,8863	0,9719	0,8851
Когнітивний компонент	1	0,8860	0,8882
Комунікативний компонент	1	0,9716	0,9436
Прогностичний компонент	1	1	0,9813
Ймовірність, з якою приймається гіпотези про відсутність суттєвих змін в рівнях сформованості виділених компонент до та після проведення експерименту в контрольній групі			
Аксіологічний компонент	0,8863	0,9719	0,8851
Когнітивний компонент	0,6726	0,9427	0,9440
Комунікативний компонент	1	1	1
Прогностичний компонент	1	0,8871	0,8874

3) після проведення експерименту рівні сформованості виділених компонентів готовності **в експериментальній групі** змінилися суттєво – ймовірності, з якими може бути прийнята гіпотеза про наявність змін для високого та низького рівнів близькі до 1 (див. табл. 3.14), найменше значення – 0,6767 спостерігається для середнього рівня рефлексивно-діяльнісного компонента, для високого та низького рівнів ці зміни суттєвіші;

4) після проведення **формуючого експерименту контрольна та експериментальна групи** суттєво відрізняються за високим та низьким рівнями сформованості досліджуваних компонент готовності – ймовірності, з якими приймається гіпотеза про відмінності для високого та низького рівнів близькі до 1 (див. табл. 3.11), їх значення для високого рівня не менші 0,7677, для низького – не менші 0,9453; для середнього рівня найменше значення ймовірності наявності суттєвих зрушень 0,6616

Результати перевірки статистичних гіпотез про наявність суттєвих відмінностей між рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

	Рівні					
	Високий	Середній	Низький			
Ймовірність, з якою приймається гіпотези про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості виділених компонент після проведення експерименту в контрольній та експериментальній групах						
Аксіологічний компонент	0,8240	0,8179	0,9934			
Когнітивний компонент	0,9149	0,6616	0,9726			
Комунікативний компонент	0,7677	0,7949	0,9732			
Прогностичний компонент	0,8158	0,6407	0,9453			
Ймовірність, з якою приймається гіпотези про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості виділених компонент до та після проведення експерименту в експериментальній групі						
Аксіологічний компонент	0,8523	0,8179	0,9934			
Когнітивний компонент	0,9043	0,7130	0,9771			
Комунікативний компонент	0,7677	0,8072	0,8072			
Прогностичний компонент	0,8158	0,6767	0,9560			
Результати експериментального дослідження (у %)						
Рівні	Високий %	Середній %	Низький %			
ЕГ 1 (початок експерименту %)	12,46	9,87	41,54	9,28	46	-19,15
ЕГ 2 (завершення експерименту %)	22,33		50,82		26,85	
КГ 1 (початок експерименту %)	11,96	0,5	42,10	-0,06	45,94	-0,44
КГ 2 (завершення експерименту %)	12,46		42,04		45,5	

Отже, можна стверджувати, що між усіма компонентами готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів знаходяться у взаємозалежності, проте рівень значущості їх між собою дещо відрізняється. Таким чином, наявність взаємозв'язків між компонентами зумовлюють доцільність застосування впровадженої нами моделі формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної

взаємодії з гетерогенними групами учнів у контексті впровадження цієї моделі в умовах освітнього процесу підготовки майбутніх вчителів НУШ.

Отже, згідно з результатами дослідно-експериментальної роботи студентів експериментальної групи у результаті впровадження запроваджених педагогічних умов значно зріс рівень готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Такі результати нашого експериментального дослідження стали очікуваними. Тому робимо висновок, що розроблена й запроваджена нам модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та визначені педагогічні мови є ефективними.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

На основі застосування системного підходу та методу моделювання розроблено та апробовано модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі професійної підготовки, яка служить основою для навчального процесу в педагогічному закладі та складається з трьох модулів: *теоретичного* (мета, завдання, наукові підходи, принципи), *організаційного* (педагогічні умови, зміст, форми, методи, прийоми, компоненти готовності: аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний, етапи: ознайомлювальний-стимулювальний, навчально-продуктивний, рефлексивно-діяльнісний), *результативного* (критерії: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, особистісно-комунікативний та рефлексивно-діяльнісний, показники, рівні: низький, середній та високий).

Для реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів обґрунтовано педагогічні умови.

У результаті доповнення змісту спецкурсом «Педагогіка Багатоманіття», формами й інтерактивними та активними методами, а особливо методом дизайну мислення, інноваційними педагогічними технологіями, а особливо ПТ (індивідуальне електронне порт фоліо) у процесі фахової підготовки встановлено, що в кожному компоненті готовності відбулися позитивні зміни щодо рівнів сформованості, а особливо на низькому та високому рівнях. Результати представників КГ та ЕГ на початковому рівні експерименту суттєво не відрізнялися, проте під впливом апробованої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та педагогічних умов більша частина представників ЕГ перейшли на вищі рівні порівняно з КГ.

Аналіз динаміки формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі фахової підготовки дав змогу встановити зміни в високому, середньому та низькому рівнях, як в ЕГ (+9,87, +9,28, -19,15), так і в КГ (+0,5, - 0,06, -0,44).

Отже порівняння результатів експерименту в КГ та ЕГ дає підстави для висновку, що під впливом впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів результати в ЕГ суттєво зросли на низькому та високому рівнях. Це свідчить про ефективність розробленої та апробованої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та можливість її застосування в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в контексті Нової української школи.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [197;198;332].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів дало підстави для таких висновків:

1. Теоретичний аналіз державних документів, таких як: Закони України «Про освіту» (2017 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.); Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) – та наукових досліджень дозволив розробити та обґрунтувати особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами, схарактеризувати принципи та закономірності педагогіки гетерогенності (обумовленість навчання соціально-економічними потребами суспільства та специфікою різноманіття гетерогенності) освітнього середовища; спрямованість навчання та виховання на створення умов для повноцінного розвитку особистості в полікультурному, гетерогенному та інклюзивному освітньому середовищі; взаємозв'язок мотиваційної сфери особистості та її освітніх потреб, а також навчально-пізнавальної активності різноманітного складу учнів; розкриття здібностей та творчого потенціалу учнів з опорою на їх індивідуальні особливості; забезпечення радості в навчанні через створення ситуації успіху в процесі оволодіння знаннями та перспективи використання їх у суспільно-корисній діяльності.

2. На основі аналізу досліджень з проблеми підготовки майбутніх учителів у психолого-педагогічній теорії і практиці закладів вищої освіти встановлено, що питання «гетерогенності» в освіті, а саме включення в освітній процес учнів з особливими освітніми потребами, які класифікуються в гетерогенні групи згідно з критеріями багатоманіття, на сьогодні є однією з актуальних та топових проблем сучасної української системи освіти. Із прийняттям освітньої реформи «Нова українська школа» та впровадженням інклюзивної освіти в освітніх колах постає потреба в модернізації системи підготовки майбутнього фахівця в сучасних умовах.

Проаналізувавши явище гетерогенності в філософо-психолого-педагогічному та соціальному аспектах, а також нормативні документи щодо інклюзії в освітній площині, ми можемо визначити, що:

- В освітній площині феномен гетерогенності або багатоманіття розглядається науковцями як відмінності або індивідуальні особливості, які існують між людьми щодо статі, віку, соціального статусу, етнонаціональної приналежності, релігії, здоров'я або інвалідності, специфічних ознак особистості та ін.

- *Гетерогенна група учнів* – це група учнів з особливими освітніми потребами, які мають видимі (вік, стать, раса) та невидимі ознаки (освіта, інтелектуальні здібності, життєвий досвід, вихованість, національність, віросповідання, життєві та моральні принципи, сексуальна орієнтація тощо), об'єднані спільним критерієм (етнічна та релігійна приналежність; стан здоров'я, психофізіологічні особливості; соціальний статус; інтелектуальний та творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики; субкультурні установки), знаходячись у взаємозалежності один від одного та потребують додаткової підтримки в освітньому процесі.

- *«Педагогічна взаємодія з гетерогенними групами учнів»* – особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, педагогами та учнями з особливими освітніми потребами, яка ґрунтується на толерантній моделі взаємин і базується на взаємній довірі, взаємопідтримці один одного; визнанні індивідуальності та унікальності кожного, свободи вибору; взаємній повазі, взаємодопомозі та співпереживанні; взаємозбагаченні їх емоційної, інтелектуальної, комунікативної та культурної сфери діяльності; спрямована на їх координацію, регулювання та гармонізацію; за умови довірливих та рівноправних взаємовідносин перетворюються у співробітництво та партнерство в сучасному інноваційному освітньому просторі.

3. Охарактеризовано структуру готовності майбутнього учителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, яка містить такі компоненти: *аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний*.

Під *готовністю майбутнього учителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів* ми розуміємо цілісне стійке особистісне утворення, що має ряд позитивних якостей: забезпечує високу результативність співпраці педагога з гетерогенними групами учнів, що включає в себе професійно-моральні погляди, цінності та переконання; професійну спрямованість психічних процесів, налаштованість на співпрацю; професійну компетентність та толерантність, що охоплює знання, уміння, навички, досвід з організації педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів та установку на розуміння й прийняття гетерогенності в освітньому процесі; уміння використовувати дизайн-мислення у співпраці з учнями з особливими освітніми потребами; здатність долати труднощі у спілкуванні та співпраці з гетерогенними групами учнів, прогнозувати їх та попереджати; професійно самовдосконалюватися.

Уточнено зміст критеріїв (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, особистісно-комунікативний, рефлексивно-діяльнісний) та показників для визначення рівнів сформованості готовності до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Показником сформованості *аксіологічного компонента* є сформованість стійкої мотивації до розуміння та прийняття гетерогенності в освітньому середовищі; позитивна налаштованість та орієнтованість особистості майбутнього педагога на інклюзивні цінності та толерантну співпрацю з гетерогенними групами учнів; прагнення до збагачення знань в галузі педагогіки гетерогенності; бажання досягати успіху та долати труднощі у спілкуванні та співпраці; потреба у саморозвитку та самовдосконаленні в професійній діяльності; *когнітивного* – наявність знань студентів у галузі педагогіки гетерогенності, їхня повнота, змістовність, глибина, цілісність, системність та дієвість; обізнаність у змісті та реаліях інклюзивної освіти; знання основ комунікації та видів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів; володіння основами дизайну мислення, знання полівимірності педагогічного мислення педагога; *комунікативного* – наявність сформованих особистісних якостей: толерантності, емпатії, стресостійкості, емоційної

мобільності в освітньому середовищі; уміння розпізнавати внутрішній стан учнів з гетерогенних груп, володіння засобами вербального та невербального спілкування; установка на толерантність у комунікації з учнівським різноманіттям і створення атмосфери довіри в спілкуванні та співпраці; сформованість корпоративної та інклюзивної культури; *прогностичного* – уміння рефлексувати власну педагогічну діяльність та особистісні якості; здатність розв'язувати проблемні ситуації, педагогічні задачі та проєктувати освітній процес шляхом дизайну мислення, пошуку та прийняття нестандартних рішень та новацій, дотримуючись принципів педагогіки гетерогенності; уміння діагностувати гетерогенні групи учнів відповідно до критеріїв гетерогенності та їх особливих освітніх потреб; здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність у гетерогенному освітньому середовищі за допомогою дизайну мислення; уміння рефлексувати реактивність на типові стресові ситуації у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів; здатність діяти та долати труднощі в умовах інклюзії.

З урахуванням виокремлених критеріїв і відповідних їм показників виявлені три рівні сформованості готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів: низький, середній, високий.

4. Теоретично обґрунтовано зміст навчальної дисципліни за вибором «Педагогіка багатоманіття» (модулі: «Гетерогенний аспект освіти», «Педагогічна взаємодія в НУШ») та особливості організації проблемного вивчення під час вивчення фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Виокремлено педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме: модернізація практичної та науково-дослідної складових у процесі проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи; інтенсифікація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через уведення навчальної дисципліни за вибором «Педагогіка

Багатоманіття» та проблемного вивчення фахових дисциплін; інтеграція інноваційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Обґрунтовано доцільність застосування методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методів стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, методів контролю та корекції, інтерактивних методів («Ромашка Блума», «6 капелюхів Боно», «Перевернуте навчання», «Мозковий штурм», аналіз кейсів – *Case study method*, «Дизайн-мислення», ПТ «Індивідуальне електронне портфоліо» та ін.) у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

5. Спроектвана та експериментально перевірена ефективність моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі професійної підготовки, за допомогою якої реалізовано завдання формульовального експерименту дослідження. Модель підготовки включає в себе три модулі: *теоретичний* (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), *організаційний* (зміст, форми, прийоми, етапи, компоненти готовності (аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний), педагогічні умови), *результативний* (критерії, показники, рівні та результат підготовки).

Експериментальна перевірка ефективності моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів дозволила виявити позитивну динаміку як в ЕГ (+9,87, +9,28, -19,15), так і в КГ (+0,5 -0,06 -0,44).

Застосування математичних методів опрацювання експериментальних даних (використання непараметричного критерію Фішера та Стьюдента) підтвердило ефективність моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення окресленої

проблеми. До подальших напрямів наукових пошуків вважаємо за доцільне віднести: формування гетерогенної компетентності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти; вивчення досвіду формування корпоративної та інклюзивної культури майбутнього вчителя початкової школи в зарубіжних країнах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург : Гуманитар, агентство «Акад. проект», 2000. 253 с.
3. Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. *Материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посв. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 5 Личность и группа в условиях социальных изменений.* Москва, 2009. С. 110–112.
4. Акмаева Е. А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / ГОУ ВПО «Самар.госуд. педагог. университет». Самара, 2008. 240 с.
5. Акопов Г. В. Социальная психология образования. Москва : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 2000. 296 с.
6. Алексеев А. П. Философский текст : идеи, аргументация, образы. Москва : Прогресс-Традиция, 2006. 327 с.
7. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. Казань : Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
8. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления: (на материале профессии врача-хирурга) : дис. ... д-ра. психол. наук. : спец. 19.00.07 / Институт психологии Г. С. Костюка. Саранск, 1992. 225 с.
9. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. *Європейські педагогічні студії.* 2015. Вип. 5-6. С. 54-63.
10. Антипина Г. С. Группа социальная [словарная статья]. [URL:http://ecsocman.hse.ru/iprog/text/16225793/16217043.html](http://ecsocman.hse.ru/iprog/text/16225793/16217043.html) (дата звернення: 28.09.2020).
11. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. Москва : Смысл, 2001. 416 с.

12. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)*. Москва, 2002. С. 74–85.
13. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем. *Системные исследования. Методологические проблемы*. Москва, 1982. С. 26–46.
14. Бабанський Ю. К. Педагогіка : підручник. Москва : Знання, 1998. 386 с
15. Бабіна В. О. Творче самовідчуття педагога на занятті. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. Одеса, 2017. С. 3–13.
16. Байкова Л. А. Диагностика особых образовательных потребностей детей и разработка модели специальных компетенций педагога инклюзивного образования. *Материалы международной. науч.-практ. конф. «Гуманизация образовательного пространства»*. Саратов, 2016. С. 703-719.
17. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2006. - 334 с
18. Барабаш О. Підготовка педагогів до впровадження інноваційних технологій у системі неперервної освіти. *Нові технології навчання: науковометодичний збірник*. Київ, 2003. С. 115–117.
19. Батай Ж. Проклятая часть: сакральная социология : пер. с франц. [авторський сб.: «Теория религии»] /сост. предисл. С. Зенкин ; комментарии Е. Гальцовой. Москва : Ладомир, 2006. 742 с.
20. Бахмат Н. Особливості освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах інформатизації освіти. *Молодь і ринок*. 2018;6:22–7.
21. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
22. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 937 с. URL: <https://www.psyoffice.ru/6-1010-geterogenyi-klas.htm>_(дата звернення: 4.03 2020).

23. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) : дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 514 с

24. Белова С. В. Диалог – основа профессия педагога : учебно-методическое пособие. Москва : АПКиПРО, 2002. 148 с.

25. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01/ Тюменс. госуд. унив. Тюмень, 2009. 41 с.

26. Бердяев Н. А. Философия свободы. Москва : АСТ; ГУПИПК Ульянов. Дом печати, 2005. 333 с.

27. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Інституті проблем виховання Академії педагогічних наук України. Київ, 2009. 20 с.

28. Бернс Р. С. Развитие Я-концепции и воспитание. [Пер. А.И.Филатов, Ю.А.Харьков]. Москва : Академия, 2004. 422 с.

29. Бескорса О. С. Інтеграція на уроках англійської мови в початковій школі в контексті концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 6. С. 230-238. [URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2017_6_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2017_6_27) (дата звернення: 4.03 2020).

30. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408–409.

31. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини Умань, 2003. 492 с.

32. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2009. 22 с.

33. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
34. Бовина М. В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития гуманистических качеств личности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Удмуртский государственный ун-т. Ижевск, 2010. 24 с.
35. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Одеса, 2003. 438 с.
36. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2007. Вип. 6. С. 3–9.
37. Бондырева С. К. Толерантность. Введение в проблему. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж : «МОДЭК», 2003. 238 с.
38. Бордовский Г. А. Педагогический университет XXI века : монография. Санкт-Петербург. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 108 с.
39. Будак С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : монографія зі спецпрактикумом у двох книгах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 288 с.
40. Будник О. Б. Демократичні цінності сучасного студентства: сутність та особливості формування. *Освіта перед викликами та загрозами сучасності*. Machat, Czech Republic, 2012. С. 196–204.
41. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Жит.. держ. ун. імені І. Франка. Житомир, 2015. 552 с.
42. Буздуган О. А. Принципи реалізації взаємодії вчителів початкових класів з батьками учнів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2012. Вип. 1.37. С. 59-62.

43. Буйняк М. Г. Етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2015. Вип. 14. Т. 1. С. 103-104.
44. Великий тлумачний словник сучасної української мови : близько 170000 сл. та словосполучень / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с. – не виставил
45. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / НПУ ім. М. Драгоманова. Київ, 2006. 508 с.
46. Вердербер Р. Психология общения. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. 320 с.
47. Вількеєв Д. В. Формування педагогічного мислення у студентів. Київ : Знання, 2002. 108 с.
48. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир, 2009. 435 с.
49. Волкова К. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Сумс. Держ. Пед. ун-т ім. А.С.Макаренка Суми, 2017. 20 с.
50. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2007. 22 с.
51. Выготский Л. С. Развитие научных и жизненных понятий в школьном возрасте. *Педагогическая психология*. Москва, 2005
52. Вышеславцев Б. П. Сочинения / [Сост., авт. примеч. Сапов В. В.; Вступ. ст. С. А. Левицкого]. Москва : Раритет, 1995. 459 с.
53. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 579 с.

54. Гавриленко Л. С., Чупина В. Б., Тарасова Т. И. «Образовательные потребности»: теоретический анализ понятия. *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 6. URL:<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25480> (дата звернення: 19.08.2020).

55. Гаврилова А. В. Социально-психологические особенности ментальности нового поколения. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия, психология, педагогика»*. 2016. Т. 26. Вып. 2. С. 58–63.

56. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Луган. нац.пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Харків, 2006. 579 с.

57. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Форми організації, методи та засоби ведення навчально-пізнавального процесу. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навчальний посібник. Київ : Інтел, 1995. 168 с.

58. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта : пер. с англ. Москва : ООО «И.Д. Вильяме», 2007. 512 с.

59. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 198-201.

60. Гетерогенність. Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL:<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 4.03 2020).

61. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2004. 21 с.

62. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / ДЗ "Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка". Луганськ, 2011. 44 с.

63. Гоббс Т. Левиафан или материя, форма и власть государства церковного и гражданского. Соцэкгиз, 1936. 502 с.
64. Годлевська К. В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3. С. 226–232.
65. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
66. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика: от теории – к практике : монография. Москва, 2001. 321 с.
67. Гордієнко Ю. А. Толерантність та її межі. *Актуальні проблеми розвитку світової науки* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 14 вересня 2015 р. Київ, 2015. С. 110–113.
68. Гордуз Н. Інтерактивні технології у перепідготовці вчителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(2). С. 28-34.
69. Горбунова В. В. Етичні дилеми в педагогічному спілкуванні. *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти*. Київ, 2007. С. 28 – 33.
70. Горовая В. И. Управление инновационными процессами в высшей школе : монография. Ставрополь : СГУ, 2010. 140 с.
71. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Прикладная социология: методология и методы : интерактивное учебное пособие. Москва : Институт социологии РАН, 2011.
72. Горянина В. А. Психология общения : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2008. 416 с.
73. Грауманн О., Певзнер М. Гетерогенность как педагогическая проблема. *Инклюзивное образование: проблемы и перспективы* : мат. междунар. научно-практ. конф. «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект», 19-21 мая 2014 г. Великий Новгород, 2014. С. 6-13.

74. Гребенникова В. М. Непрерывное образование как культурноисторическая проблема. *Вопросы философии*. 2014. № 4. С. 79-83.
75. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 144 с.
76. Грива О. А. Толерантність молоді в полікультурному середовищі : монографія. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2007. 275 с.
77. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 25 с.
78. Губин В. Д. Философская антропология. Москва : Унив. кн. : ПЕР СЭ, 2000 235 с.
79. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2006. 332 с.
80. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : [монографія]. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
81. Давидовський М. В., Сокол І. М. Організація віртуального освітнього процесу як невід'ємного компонента сучасної системи освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. № 4 (37). С. 40–50.
82. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
83. Декларації прав дитини ООН. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384#Text (дата звернення: 10.09.2020).
84. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16 листоп. 1995 р. *Віче*. 2002. №11(128). С. 12–13.
85. Дем'яненко Н. М., Кравченко І. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 512 с.

86. Державна Національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.

87. Державна програма «Вчитель». *Про затвердження Державної програми «Вчитель»* : Постанова Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 № 379. [Електронний ресурс]. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 10.09.2020).

88. Державний стандарт початкової освіти. *Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти* : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 року № 87. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/ (дата звернення: 10.09.2020).

89. Деснова І. С. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / РВНЗ "Крим. гуманіт. ун-т". Ялта, 2010. 224 с.

90. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського Одеса, 2008. 19 с.

91. Дзюба-Шпурик Л. Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 290 с.

92. Доннелли В. Инклюзивное образование в европейских странах. URL: <http://www.myshared.ru/slide/305202/> (дата звернення: 10.09.2020).

93. Донченко О. А. Проблеми педагогічної спільноти в квазісучасному суспільстві. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. К. : Педагогічна думка, 2007. Т 3. С. 208–220.*

94. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.

95. Драйден Г. Революція в навчанні / [пер. з англ. М. Олійник]. Львів : Літопис, 2005. 542 с.
96. Друганова О. Приватна ініціатива в освіті України (історико-педагогічний аспект) : монографія. Харків : ДИВО, 2008. С. 262-270.
97. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Житом. держ.пед. ун-т ім. І. Франка. Київ, 1996. 398 с.
98. Дубасенюк О. А., Семенюк, Т. В., Антонова, О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
99. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.01 / Московский пед. гос. ун-т. Москва, 1983. 32 с.
100. Духнович О. Твори : в 4 т. Пряшев : Відділ української літератури, 1989. Т. 3. 605 с.
101. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. Москва : Канон, 1995. 352с.
102. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ им. В.И.Ленина, 1976. 174 с.
103. Елизарова Н. А. Логопедическая ритмика в системе реабилитационных методик. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 86-88. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_24. (дата звернення 20.08.2020).
104. Еремкин А. И. Формирование у студентов готовности к учительской деятельности : методические рекомендации преподавателям педагогических институтов. Херсон : ХГПИ, 1989. 35 с.
105. Естетична освіта педагога : колективна монографія. За ред. Т. І. Андрущенко. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 173 с

106. Желанова В. В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованості особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Проблеми освіти*. Київ, 2017. Вип. 86. С. 179–187. 124.

107. Желанова В. В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2017. Вип. 27. С. 9-14

108. Жигінас Т. В. Аксиологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 5. С. 85-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_5_12(дата звернення: 4.03 2020).

109. Завалишина Д. И. Психологический анализ оперативного мышления. Москва, 1986. 222 с.

110. Зайцева Н. А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? *Российские регионы: взгляд в будущее*. 2015. № 2 (3). С. 220–236.

111. Закон України «Про вищу освіту» *Освіта*. 2014. 1 липня (1556-VII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 28.08.2020).

112. Закон України «Про освіту» *Освіта*. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 20.08.2020).

113. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 20.08.2020).

114. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1999. 279 с.

115. Зеленська Л. Д., Золотухіна С. Т. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект). Харків : ХНПУ, 2007. 185с.

116. Зязюн І. А. Неперервний розвиток та саморозвиток професійної майстерності вчителя у післядипломній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ; Вінниця : Планер, 2012. Вип. 29. С. 13-23.

117. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

118. Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб. : Питер, 2012. 640 с.
119. Ильичёв Л. Ф., Федосеев, П. Н., Ковалёв, С. М. Философский энциклопедический словарь. М. : Сов. Энциклопедия, 1983. с. 33.
120. Исаев И. Ф. Проблема критериев профессионально-педагогической культуры преподавателя : тезисы докладов Межвуз. науч.- практ. конф. Курск, 1993. С. 90-92.
121. Інклюзивна освіта від А до Я : порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
122. Інклюзивна освіта: ламаємо систему заради людяності. URL: <https://poninkivska-gromada.gov.ua/news/1576590131/>(дата звернення: 25.08.2020).
123. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
124. Калашникова Т. А. Дидактические основания дифференцированного обучения школьников младшего подросткового возраста. Москва : Педагогика, 1994. 112 с.
125. Камю А. Две грани экзистенциализма : пер. с фр. Москва : ОЛМА-Пресс, 2001, 350 с.
126. Кан-Калык В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 191 с
127. Кант И. М. Сочинения : [в 4 т.]. Москва : Изд. фирма АО «Ками», 1994. Т. 1. 584 с.
128. Карандаш М. М. Толерантність як педагогічний феномен. *Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 26 вересня 2008 р. Мелітополь, 2008. С. 215-222.
129. Карпюк І. Ю. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 7 С. 2-6.
130. Кас'яненко О. М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності вихователів до інклюзивного навчання в процесі

професійної підготовки. *Children & Schools*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Issue 4(2), Volume 39. P. 1062–1067

131. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Мукачівський державний університет. Мукачево, 2018. 240 с.

132. Келли Т., Келли Д. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы : пер. с англ. Москва : Азбука Бизнес, Азбука. Аттикус, 2015. 288 с.

133. Керимов Т. Х. Социальная гетерология. Екатеринбург : Изд-во Урал, 2012. 115с.

134. Керимов Т. Х. Гетерология. *Социальная философия*. Москва : Академический Проект, 2003. С. 90-96.

135. Кирилюк О. М. Содержание понятия «толерантность». *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований*. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 57–60.

136. Киричук О. В. Духовно-катарсична активність особи : сутність, функції, педагогічне стимулювання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002* : збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. Ч. I. С. 527–535.

137. Кихтюк О. В. Дослідження авторитарної структури особистості як протилежного полюса толерантної особистості. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 17. С. 116–122.

138. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Прикарп.ун-т ім. В.Стефаніка. Івано-Франківськ, 1997. 222 с.

139. Кічук Н. В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як пріоритет педагогіки толерантності та особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 42. С. 99–100.

140. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Житомирський держ. університет імені Франка. Житомир, 2009. 258 с.

141. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 74–81.

142. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : технологічний підхід. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 330 с.

143. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.

144. Козич І. В. Виховання толерантності – основа формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. Ялта : РВВКГУ, 2005. Вип. 8 (1). С. 179–185.

145. Коломієць Т. Д. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності із застосуванням інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вінниць держ. пед. ун-т. ім.. М. Коцюбинського. Вінниця, 2013. 255 с.

146. Коломійченко С. Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2010. 22 с.

147. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

148. Колупаєва А. А. Канадсько-український проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», 2011. [URL:http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf](http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf)(дата звернення: 10.09.2020).

149. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Уманський дер.пед. ун-т. Умань, 2011. 512 с.

150. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти. 4 грудня 1960 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text (дата звернення: 14.09.2019).

151. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 52 с.

152. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 14.09.2019).

153. Корнилов Ю. К. Теоретические предпосылки изучения профессиональной деятельности с выраженным мыслительным компонентом. *Проблемы психологического анализа деятельности*. Ярославль, 1986. С. 61-77.

154. Коробченко А. А. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2005. № 4. 210 с.

155. Костюк Г. С. Психологія розуміння. *Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості*. Київ : Рад.шк., 1989. С. 253-255, 280-286.

156. Котелянець Ю. Педагогічні умови формування толерантності в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 144-147. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_38. (дата звернення: 18.10.2019).

157. Кравцова А. О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2019. 219 с.

158. Кравченко А. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2009. 39 с.

159. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. Львів, 2017. 22 с

160. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. URL: <http://etwinning.com.ua/content/files/659841.pdf> (дата звернення: 19.11.2019).

161. Крук С. І. Формування толерантності в особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 22 с.

162. Крылова О. Н. Исследование образовательных потребностей учащихся различных гетерогенных групп. *Человек и образование*. 2014. №2. С. 45-50.

163. Куб'як Н. Критерії готовності майбутніх педагогів до роботи з дистантними сім'ями. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2005. Вип. 262. С. 75–81.

164. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. Вип. 1. С. 1-13.

165. Кузава І. Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти. *Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей*. Луцьк, 2013. 264 с.

166. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя. Москва : Высш. шк., 1990. 208 с.

167. Кузьмина Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук. *Проблемы развития системы акмеологических наук*. Санкт-Петербург, 1996. С. 7–39.

168. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.

169. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*. 2018. № 2 (42). URL: <http://vtr.vscc.ac.ru/article/2604> (дата звернення: 20.12.2019)
170. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.
171. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса. 1995. 160 с.
172. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2003. 39 с.
173. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2001. 272 с.
174. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва : Смысл; Академия, 2005. 368 с.
175. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
176. Лещенко О. Політика ЮНЕСКО в освітній сфері. *Україна-Європа-Світ*. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ues_2014_14_35
177. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.
178. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 40 с.
179. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 484 с.

180. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / ДЗ „Луг. нац.унів. імені Т.Шевченка”. Старобільськ, 2016. 44 с.

181. Літвінова Н. І. Співпраця вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків, 1993. 16 с.

182. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 192 с.

183. Люблинська Г. О. Сприймання. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. С. 131-152.

184. Макаренко Л. Л. Інформатизація освіти як пріоритетний напрям модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2013 № 43. С. 115–125.

185. Макаров Ю. А. Толерантность профессиональная и личностная. The culture of tolerance in the context of globalization: methodology of research, reality and prospect : materials of the international scientific conference on May 13-14, 2014. Prague : Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2014. С. 127–132.

186. Малихін О. В. Формування в майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 15 с.

187. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

188. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед.наук : спец. 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 52 с.

189. Марусинець М. М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 2(23). С. 161 – 167.

190. Матвієнко О. В. Актуальні проблеми навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку. Івано-Франківськ : НАІР, 2016. 216 с.

191. Матвієнко О. В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6(1). С. 238-244.

192. Матвієнко О. В. Нейропсихологічна корекція дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності. *Початкова школа і сучасність*. 2015. № 12 (16). С. 2-6.

193. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / НПУ ім. М. П. Драгомаєва. Київ, 2010. 496 с.

194. Матвієнко О. В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності. Івано-Франківськ : НАІР, 2015. 275 с.

195. Матвієнко О. В. Суб'єктність учителя початкової школи як умова реалізації педагогічного співробітництва. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2015. Вип. 26. С. 99- 105.

196. Матвієнко О. В. Шляхи та умови інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2015. Додаток 1 до Вип. 36. Том III (63). С. 413-424.

197. Матвієнко О. В., Олєфіренко Т. О, Тутова Т. Б. Педагогіка Багатоманіття : навчальний посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 236 с.

198. Матієнко О. В., Тутова, Т. Б., Навчально-методичний комплекс дисципліни «Педагогіка Багатоманіття». Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 170 с.

199. Менеджмент многообразия в гетерогенных организациях : учебное пособие / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, В. В. Стадник, У. Альгермиссен. Хмельницкий : ФОП А.С. Гонга, 2016. 354 с.

200. Меньшикова Ж. А. Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1996. 24 с.
201. Мириманова М. С. Конфліктологія : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2003. 320 с.
202. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие. Москва : МИРОС, 2001. 208 с.
203. Мицишин М. М., Кизименко Л. Д. Мотивація інноваційної діяльності в системі освіти. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Київ: Гнозис, 2013. Вип. 31. С. 20–28
204. Моляко В. О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці. *Психологія : респ. наук.-метод. зб. УРСР*. Київ : Рад. шк., 1985. Вип. 24. С. 26-33.
205. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. Москва : Педагогика, 1984. 112 с.
206. Навроцька М. Спілкування як невід'ємна складова іміджу педагога. *Людиознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 31. С. 209–218. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_31_23 (дата звернення: 20.02.2020).
207. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.). Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 20.09.2020).
208. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : моногр. / В. Г. Кремень та інші : Ін-т педагог. і психолог. проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 852 с.
209. Нечаев Н. Н., Дурнева Е. Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы. *Педагогика*. 2016. № 1. С. 36–45.
210. Нечаева Л. В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Харьковский пед. унив. Харьков, 1991. 18 с.

211. Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно-орієнтованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. №2. С.38–41.

212. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2009. 20 с.

213. Новий тлумачний словник української мови. [укл.: В. Г. Яременко, О. М. Сліпушко]. Київ, Аконт, 2001. 910 с

214. Новоженіна Е. В. Становление партнерских отношений преподавателя и студентов в вузе : автореф. дис. ... пед. наук : спец. 13.00.08 / Волгогр. госуд. педагог. ун-т. Волгоград, 2002. 19 с.

215. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : К.І.С.; 2004. 112 с.

216. Огородніков И. Т. Современные проблемы высшего педагогического образования. *Педагогика*. 1998. № 4. С. 70–72.

217. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2015. № 1. С.94–97.

218. Орлов А. Б. Психология толерантности: проблемы и перспективы. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. 126 с.

219. Осипова Е. К. Особенности мышления учителя. Мышление и общение в практической деятельности. Ярославль, 1992. С. 59-61.

220. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя : дис. ... д-ра. психол. наук. : спец. 19.00.07 / Академ. Пед. Наук СССР. Москва, 1988. 302 с.

221. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.

222. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивних педагогічних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 338 с.

223. Павлюк Р. О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вінниц. держ. пед ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 20с.

224. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-зорієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Півд-укр. пед. унів. ім. К Д Ушинського. Одеса, 2009. 44 с.

225. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. Вип. 4. С. 299-304.

226. Панасюк О. П. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2011. 18 с

227. Парыгин Б. Д. Социальная психология : учеб. пособие. Санкт-Петербург : СПбГУП, 2003. 616 с.

228. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. : спец. 13.00.04 / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 36 с.

229. Певзнер М. Н. Корпоративная педагогика : учебное пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. 459 с.

230. Певзнер М. Н., Петряков, П. А., Александрова, М. А., Доница, И. А. Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах. *Человек и образование*. 2015. № 3 (44). С. 118-123.

231. Певзнер М. Н., Петряков, П. А., Грауманн, О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию. *Известия Смоленского государственного университета*. 2015. № 2 (30). С. 370-380.

232. Педагогика многообразия : учебное пособие. Херсон : ОЛДИ-ПЛЮС, 2016. 420 с.

233. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : пед. думка, 2001. 514 с.

234. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид. Київ : Знання, 2005. 399 с.

235. Педагогічна комунікація : практикум для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня магістр. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. 162 с.

236. Педагогічний такт учителя. URL: https://pidru4niki.com/90497/pedagogika/pedagogichniy_takt_uchitelya (дата звернення: 12.10.2020).

237. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон : Айлант, 2007. 200 с.

238. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : Миколаїв : Іліон, 2005. 272 с.

239. Пиаже Ж. Психологія інтелекта / [пер. с франц. А. М. Пятигорського]. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 192 с.

240. Пищик В. И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности. *Социальная психология и общество*. 2011. № 2. С. 80–88.

241. Підласий І. П. Продуктивний педагог : настільна книга вчителя. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 360 с.

242. Положення про стейкхолдерів освітніх програм Державного вищого навчального закладу «Національний гірничий університет» URL: http://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/

243. Полянничко З. О. Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителів шкіл у Республіці Польща. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 3. С. 136–145

244. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань : РВЦ «Софія» , 2007. 65 с.

245. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації колективних форм праці учнів сільських малочисельних шкіл : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вінниц. держ пед. ун-т. Вінниця, 2009. 20 с.

246. Приходько Т. П. Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у

вищій школі. *Ефективна економіка*. 2012. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2012_3_38 (дата звернення: 12.10.2020).

247. Професійна освіта : словник : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2000. С. 149.

248. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення 15.01.2019).

249. Психологія : учеб. для пед. вузов. Москва : Юрайт-Издат, 2005. 660 с.

250. Пузирьова Н. В. Теорія і практика науково-дослідної роботи студентів (на матеріалі університетів України XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 19 с.

251. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2008. Вип. 24. С. 3–13.

252. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації групової навчальної діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / РВНЗ „Кримський гуман. унів.» Ялта, 2010. 29 с.

253. Рогов Е. И. Психологія общения. Москва : ВЛАДОС, 2002. 336 с.

254. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.

255. Руденко Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу до застосування інтерактивних технологій на уроках математики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Київ. унів. ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 288 с.

256. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

257. Савченко О. Я., Байбара Т. М. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2002. № 8. С. 6.

258. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. *Збірник наукових праць Бердянського*

державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2010. № 1. 308 с.

259. Сажина Н. М., Греховодова, Д. В. Типология гетерогенных групп обучающихся в общеобразовательной организации. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. № 5/3. Т. 8. С. 149-152.

260. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами [URL:http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94) (дата звернення: 14.09.2019).

261. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. *Продуктивная педагогика*. 2015. № 8 (56). С. 2–9.

262. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто : опыт феноменологической онтологии / [Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко]. Москва : РГБ , 2005. 638 с.

263. Сисоева С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: моногр. К. : ТОВ «Видавниче підприємство ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 400 с.

264. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання : монографія. Львів : Сполом; 2000. 421 с.

265. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 480 с.

266. Слостенин В. А., Исаев И. В., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2008. 576 с. С. 85

267. Словарь педагогических терминов : метод. матер. для студ. по изуч. курса педагогики / ред. В. В. Макеев. Пятигорск : ПГЛУ. 1996. 51 с.

268. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних сполучень. [уклад. Л. О. Пустовіт]. Київ : Довіра, 2000. 1017 с.

269. Смолук І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика): дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1999. 375 с.

270. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник. Київ, 2007. С. 9-17.

271. Спирин Л. Ф. Эвристическая программа накопления информации о формировании профессиональнозначимых качеств у будущих учителей. Кострома, 1989. 17 с.

272. Сподін Л. А. Проблеми сучасної освіти України у контексті глобалізації та євроінтеграційного процесу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Київ, 2009. Вип. 137. С. 251-255 .

273. Стадник В. В. Методичні підходи до визначення напрямів удосконалення організаційної культури засобами освітнього менеджменту. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*. 2010. № 5. Т.4. С. 250-256.

274. Стаття 23-1. Забезпечення реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://protocol.ua/ua/pro_osvitu_stattya_23_1/ (дата звернення: 12.10.2020).

275. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 196 с.

276. Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні від 15 травня 2013 р. № 386-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/386-2013> .

277. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителів. *Вибрані твори*. Київ : Рад. шк., 1976. Т.2. С. 419–654.

278. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ун-т менеджменту освіти АПН України. Київ, 2009. 20 с.

279. Типовий навчальний план підготовки фахівців ОКР «Магістр» за спеціальністю 013 «Початкова освіта», 2019.

280. Глумачний словник сучасної української мови : близько 50 000 сл. / Уклад. І.М. Забіяка. Київ : Арій, 2007. 512 с.

281. Годорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Півд-укр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса. 2004. 280 с.

282. Туранов Ю. О. Уруський В. І. Науково-дослідна робота в закладах освіти : метод. посібник. Тернопіль : АСТОН. 2001. 140 с.

283. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2 грудня 2016 р. Івано-Франківськ, 2016. С. 195-200.

284. Тутова Т. Б. Vision on Newcastle: позитивна практика викладання англійської мови іноземним студентам у Британії на основі власного досвіду. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2013. Випуск 22. С. 165 -170.

285. Тутова Т. Б. Вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів та іноземної мови шляхом формування професійно-комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2015. Випуск 27. С. 203-207.

286. Тутова Т. Б. Готовність майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів як складова фахової підготовки. *«Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2019. Вип.10. Т. 3. С. 107-112.

287. Тутова Т. Б. Лінгвістичні здібності до оволодіння іноземними мовами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2006. Вип. 5. С. 247-252.

288. Тутова Т. Б. Особливості педагогічної взаємодії вчителя початкової школи з гетерогенними групами учнів. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1-2 грудня 2017 р. Київ, 2017. С. 94-97.

289. Тутова Т. Б. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в контексті

розбудови нової української школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького. Серія Педагогічні науки*. 2018. № 6. С. 132-138.

290. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Психологія і методика в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 9-10 грудня 2016 р. Харків, 2016. С. 75-77.

291. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності* : матеріали Теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р. Львів, 2017. С. 183-185.

292. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у контексті розбудови нової української мови. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді та дорослих* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 27 лютого 2018 р. Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 132-136.

293. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у контексті розбудови нової української мови. *Розвиток конкурентоспроможної особистості у межах сучасної освіти: реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 7-8 грудня 2017 р. Київ, 2017. С. 244-249.

294. Тутова Т. Б. Психолого-педагогічні основи вивчення іноземної мови у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 4. 2005. С. 130-135.

295. Тутова Т. Б. Сучасні реалії та перспективи підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К. : Гнозис, 2016. Додаток 1 до Вип. 37. Т. 2(70). С. 489 – 497.

296. Тутова Т. Б. Толерантність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2018. Випуск 29. С. 120-126.

297. Тутова Т. Б. Удосконалення навичок говоріння, як складової мовленнєвої компетенції та однієї з складових комунікативної компетенції студентів шляхом інтеграції інтерактивних технологій навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ, 2014. Випуск 25. С. 168 -174.

298. Тутова Т. Б. Шляхи та умови організації освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Формування державної освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти*. Київ, 2016. С. 204-211.

299. Узнадзе Д. Н. Теория установки. Москва : Ин-т практ. психол., Воронеж : МОДЭКТ, 1997. 448 с.

300. Українська енциклопедія. Київ : Укр. Енциклопедія, 1976. Т.2. С. 752.

301. Ульянова О. Формування урбоекологічної культури в позашкільному закладі освіти. *Рідна школа*. 2010. № 10. С. 61-62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_10_16 (дата звернення: 22.08.2020).

302. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.

303. Унтілова Е. А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Півд-укр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2004. 236 с.

304. Федотова Т. В. Розвиток мотивів навчально-професійної діяльності в процесі підготовки вчителів початкових класів. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2012. Т 24. Ч. 6. С. 456–463

305. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Арабіс, 2002. 744 с.

306. Фляків В. В. Логіко-психологічні основи використання комп'ютера в процесі формування навчальної діяльності. *Питання психології*. 1986. №6. С. 74–86.

307. Фрицюк В. А. Компоненти готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 218–222.

308. Фруктова Я. С. Фундаменталізація змісту професійної освіти як сучасна педагогічна проблема. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи* : зб. матер. міжнарод. наук. конф., 22 травня 2014 р. Київ, 2014. С. 310–316.

309. Хеффе О. Плюралізм і толерантність: до легітимації в сучасному світі. *Філософські науки*. 1991. № 12. С. 16-28.

310. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед наук : спец. 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 38 с.

311. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04/ Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 45 с.

312. Цимбалюк Н. М, Калініченко В. І. Проблеми гуманітаризації вищої освіти в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2010 № 89 С. 176–179.

313. Цокур О. С. До проблеми гуманізації професійної свідомості майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 144–151.

314. Цукерман Г. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Москва : МЦКО, 1991. 312 с.

315. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі . автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.07 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 20 с.

316. Шалаєв В. М. Диференційний підхід до удосконалення професійної готовності курсантів ВНЗ МВС України на заняттях зі спеціальної фізичної

підготовки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2002. № 21. С. 74–82.

317. Шостакович О. А. Формирование профессиональной готовности студентов университета к педагогическому взаимодействию с семьей учащегося : дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 / Иркутск. Гос. Унив. Иркутск, 2000. 181 с.

318. Шролик Г. П. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вінниц. держ. педаг. універ. І. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 20 с.

319. Щепанский Ян Элементарные понятия социологии. Москва : Прогресс, 1969. 240 с.

320. Щербак О. І. Освіта дорослих як пріоритет навчання впродовж життя. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2012. Т. 4. С. 424–434.

321. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. Москва : АО «Столетие», 1995. 391 с.

322. Юферева Н. И. Толерантность как категория личности. *Педагогические технологии*. 2010. № 3. С. 14–19.

323. Algermissen, U. Pädagogische Arbeitsbündnisse Kooperativ Gestalten: Untersuchungen zum gemeinsamen Handeln mit sozialemotional herausfordernden Kindern in der Grundschule. Bad Heilbrunn, Klinkhardt. 2012.

324. Cochrane T., & Munn, J. EDR and Design Thinking: Enabling Creative Pedagogies. In Proceedings of EdMedia 2016-World Conference on Educational Media and Technology. 2016. P. 315–324.

325. Crossan M. M., & Apaydin, M. A multidimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. *Journal of Management Studies*, 2010. 47(6), 1154–1191.

326. Design Thinking for Educators. New York City: Riverdal Contry School@TDEO. Retrieved 2013. URL: https://www.academia.edu/7856850/Design_Thinking_for_Educators_2nd_Edition (дата звернення: 25.09.20219).

327. Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges
Brown, T., & Wyatt, J. Design thinking for social innovation. Development Outreach, 2010. 12(1), P. 29–43.

328. Dorst K. The core of ‘design thinking’ and its application. Design Studies, 2011. 32(6), P. 521–532.

329. Feyerabend P. Against Method. Minnesota Studies for the Phil of Science. 1970. Vol. 4 [рос.пер: Фейерабанд П. Избранные труды по методологии науки Москва, 1986. С. 125–466].

330. Joint European project TEMPUS IV/VI «Training of teacher sand educational managers to work with heterogeneous groups and organizations» 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR. URL: <http://tempus2013-16.novsu.ru/mod/page> (in Ukr.)

331. Lepi K. The Future of Higher Educational and Cloud Computing [Internet]. 2014 [cited 2018 Jan. 21]. URL: <http://www.edudemic.com/2013/02/highereducational-and-cloud-computing>

332. Matviienko O., Tutova T. Criteria, Indicators and Levels Future Primary School Teacher’s Readiness to Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *Scientific journal «Intellectual Archive»*. Ontario, Canada/Volume 8. Number 2. April\June 2019. PP. 190-201.

333. Popper K. Intellectual Autobiography. The Philosophy of Kari Popper. La Salle, 1974, P. 69.

334. Thomas R. R. Jr. Beyond Race and Gender. Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity, New York. 1991.

335. Thomas R. R. Jr. Management of Diversity – neue Personalstrategien für Unternehmen – Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus?, 1. Auflage, Wiesbaden, 2001. S. 34 f.

336. Three Dimensional Thinking – Jeff B.R. Gaspersz URL:[https:// www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjy9qLspOPqAhWwxIsKHWk0C2QQFjACegQIBAE&url=http%3A%2F%2Fm.jeffgaspersz.com%2Fcontent%2F25338%2Fdownload%2Fclnt%2F32427_threedimensionalthinking.pdf&usg=AOvVaw1T_NFqXvEB1ocgaojbpl9J](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjy9qLspOPqAhWwxIsKHWk0C2QQFjACegQIBAE&url=http%3A%2F%2Fm.jeffgaspersz.com%2Fcontent%2F25338%2Fdownload%2Fclnt%2F32427_threedimensionalthinking.pdf&usg=AOvVaw1T_NFqXvEB1ocgaojbpl9J)(дата звернення: 25.09.2019).

337. Tutova T. Future Primary School Teacher's Model Preparation for Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *Scientific journal «Intellectual Archive»*. Ontario, Canada. Volume 9. Number 2. April\June 2020. PP. 78-85.

338. Tutova T. Problems and Perspectives of Future Primary School Teachers Preparation for Their Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *The International Academic Congress European Research Area: Status, Problems and Prospects*. Congress Proceedings Publication. Book of Abstracts, Riga, Latvia. 2016. PP. 78-81.

339. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all URL: <http://www.unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 14.09.2018).

340. UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion URL: <http://www.unesco.org> (дата звернення: 14.09.2018)

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

«ЗАТВЕРДЖЕНО»
декан факультету педагогіки і психології
Олефіренко Т.О.

_____ (підпис)
«___» _____ 2020__р.

РОБОЧА ПРОГРАМА
нормативної навчальної дисципліни
«Педагогіка Багатоманіття»
(назва дисципліни)
освітнього рівня **Магістр**
(бакалавр/магістр)
галузі знань **01 – Освіта / Педагогіка**
(шифр і назва галузі знань)
спеціальності **013 – Початкова освіта**
(код і назва спеціальності)

Шифр за навчальним планом ВВ1.4

Київ 2020

Робоча програма розроблена на підставі спецкурсу «Педагогіка Багатоманіття»

затвердженої на засіданні Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова «__» _____20__ року, протокол № _____.

Розробники програми: Матвієнко О.В, Тутова Т.Б.

Затверджено на засіданні кафедри педагогіки і методики початкового навчання (назва кафедри)

«__» _____2020 року, протокол № _____

Завідувач кафедри _____ Шапошнікова І.М.
(підпис) (прізвище, ініціали)

I. Опис дисципліни

Шифр дисципліни ВВ1.4

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни	Форми та Методи навчання і форми контролю	
Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка	Кількість кредитів -3	<i>Форми навчання</i> : інтерактивні лекції, семінарські та практичні заняття, круглі столи, дебати. <i>Методи навчання</i> : інтерактивні методи, інформаційні технології, ігрові методи, метод моделювання, метод проектів.	
Спеціальність 013 – Початкова освіта	Загальна кількість годин - 90		
Освітній рівень «Магістр»	<i>Денна</i>		<i>Методи навчання</i> : інтерактивні методи, інформаційні технології, ігрові методи, метод моделювання, метод проектів.
	<i>Заочна</i>		
	Лекції: 14		
Нормативна	16		<i>Методи навчання</i> : інтерактивні методи, інформаційні технології, ігрові методи, метод моделювання, метод проектів.
	Лабораторні заняття:		
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом 1		Форми поточного контролю: усне опитування, анкети, тести, проекти, письмові модульні контрольні роботи	
	Індивідуальна робота:		
Семестр 1	20	Форми поточного контролю: усне опитування, анкети, тести, проекти, письмові модульні контрольні роботи	
	Самостійна робота: 40		
Тижневе навантаження (год.) -аудиторне: -самостійна робота		Форма підсумкового контролю: іспит у 2 семестрі	
	Співвідношення аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання - українська	1:1		

I. Пояснювальна записка

1.1. Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни *«Педагогіка Багатоманіття»* складена відповідно освітньо-професійної програми підготовки «магістрів» напрямку 013 «Початкова освіта».

Робочу програму укладено згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчання. Програма визначає обсяги знань, які повинен опанувати студент відповідно вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики «магістр», алгоритм вивчення навчального матеріалу дисципліни «Педагогіка Багатоманіття», необхідне забезпечення, складові та технологію оцінювання навчальних досягнень студентів.

Предмет вивчення навчальної дисципліни: полікультурне та інклюзивне освітнє середовище та підходи до розвитку й реалізації особистості в умовах сучасного гетерогенного суспільства.

1.2 Міждисциплінарні зв'язки: дисципліна пов'язана з курсами «Філософія», «Психологія», «Педагогіка», «Соціологія», «Культурологія», «Історія», «Географія», «Основи корекційної педагогіки», «Історія педагогіки», «Теорія виховання», «Педагогіка співпраці», «Релігія» «Етнопедагогіка», «Медицина», «Соціалізація особистості» суспільними науками.

1.3 Целі та завдання дисципліни (модуля)

Мета викладання навчальної дисципліни «Педагогіка Багатоманіття» є ознайомлення студентів із основами та закономірностями нової галузі знань «Педагогіки Багатоманіття»: озброїти майбутніх педагогів знаннями в галузі педагогіки багатоманіття, а саме: формування уявлень про гетерогенний аспект освіти: гетерогенність, критерії багатоманіття, типологія гетерогенних груп учнів, а також уміннями та навичками педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів на основі використання сучасних освітніх концепцій, технологій, моделей навчання.

Підготовка студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у Новій українській школі з урахуванням особливих освітніх потреб учнів.

Основні завдання вивчення дисципліни «Педагогіка Багатоманіття»:

- формувати стійку мотивація у студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а саме не сприймати гетерогенність як перешкоду, а усвідомлювати важливість адаптації та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі;

- засвоїти систему ключових понять курсу «Педагогіки Багатоманіття» як основа для педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, детально охарактеризувати психолого-педагогічні та соціальні особливості гетерогенних груп учнів;

- володіння методами та педагогічними технологіями педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів,

- сприяти розвитку гуманістичних й інклюзивних цінностей та особистісних якостей майбутнього педагога: толерантності, полівимірності педагогічного мислення, стресостійкості, емоційної мобільності, професійної рефлексії; відкритості до діалогу та співробітництву, повазі до думки іншої людини, прийняття та розуміння індивідуальних відмінностей, збагачення свого педагогічного досвіду шляхом активного включення в реальне життя учнів з гетерогенних груп.

II. Основні результати навчання з дисципліни згідно з вимогами освітньо-професійної програми:

Знати:

- знати основні поняття та термінологію курсу «Педагогіка Багатоманіття» («гетерогенність», «педагогічна взаємодія», «гетерогенна група», «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інвалідність», «гіперактивність», «обдарованість», «дискримінація», «соціальна нерівність», «культурний плюралізм», «інклюзивна культура», «корпоративна культура», «абсолютна толерантність», «розумна толерантність», «полівимірність педагогічного мислення», «дизайн мислення» та інші).

- зміст, ціль, завдання педагогіки багатоманіття, закономірності, основні цінності та принципи, критерії та ознаки гетерогенності; типологію гетерогенних груп, психолого-педагогічна та соціальна характеристика гетерогенних груп,

фактори ризику співпраці з гетерогенними групами учнів:

- діти мігрантів, біженців та переселенців;
- діти з сімей представників різних релігійних конфесій;
- діти з інвалідністю або діти з особливостями психофізичного розвитку;
- діти з сімей з різним статусом соціального неблагополуччя;
- діти, обдаровані в інтелектуальній та творчій сферах діяльності;
- діти з соціально-емоційною винятковістю, які мають труднощі в навчанні;
- підлітки та молодь, що належать до різної молодіжної субкультури;
- методики діагностики рівня розвитку учнів з гетерогенних груп
- основні педагогічні технології організації педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в гетерогенних групах;
- нормативні документи, які регулюють діяльність нової української школи
- основні міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи в галузі інклюзивної освіти та їх основні ідеї;

Уміти:

- професійно-педагогічно мислити в площині гетерогенності, а отже полівимірно мислити (мислити критично, рефлексивно, системно, прогностично, творчо), сприймаючи гетерогенність в освіті не як проблему, а як ресурс;
- толерантно спілкуватися та співпрацювати з всіма суб'єктами освітнього процесу, поважаючи та сприймаючи їх відмінності як данність, яка існувала завжди;
- здійснювати діагностику рівня розвитку (психологічного, інтелектуального та фізичного) дітей з особливими освітніми потребами;
- дотримуватися етичних норм, релігійної та культурної толерантності під час педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів;
- здійснювати взаємодії з суміжними спеціалістами в процесі діагностики рівня розвитку та спільної роботи з гетерогенними групами учнів;
- організовувати спільну діяльність та співпрацю в полікультурному середовищі на основі принципів педагогіки багатоманіття;
- здійснювати цілевизначення та планування спільної діяльності та

міжособистісної взаємодії з гетерогенними групами учнів, застосовуючи сучасні педагогічні технології;

- мотивувати всіх учасників до спільної діяльності та співпраці, а також створювати «ситуацію успіху» задля підвищення мотивації в навчанні всіх учасників освітнього процесу;

- уміти виявляти стратегії та способи розв'язання конфліктів та конфліктних ситуацій в гетерогенних групах;

- здійснювати профілактику конфліктності в інклюзивному середовищі;

- здійснювати психолого-педагогічну підтримку дітям з гетерогенних груп в процесі урегулювання конфліктів;

- визначати та планувати професійну діяльність згідно нормативно-правового поля, визначеного законом про Нову українську школу;

- здійснювати моніторинг своєї діяльності згідно принципів педагогіки багатоманіття.

- проводити експертну оцінку освітнього гетерогенного середовища;

- оцінювати можливості учнів згідно їх «природи» та їх можливостей, «відчувати клас»;

- проектувати психологічно безпечне освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу;

- володіти сучасними методами та педагогічними технологіями організації педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в інклюзивному середовищі;

- володіти корпоративною та інклюзивною культурою;

- володіти методиками «прогнозування» та «попередження» конфліктних ситуацій

Кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення дисципліни, становить 90 год.

III. Структура навчальної дисципліни

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 3 кредитів ЄКТС 90 годин.

Назви модулів і тем	Кількість годин (денна форма навчання)				
	Лекції	Практичні	Семинарські	Індивідуальна робота	СРС
I семестр					
Модуль 1 «Гетерогенний аспект освіти»					
Змістовий модуль 1. Гетерогенність як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка багатоманіття як галузь педагогічного знання	2	2		4	5
Змістовий модуль 2. Інклюзивна освіта як умова успішної організації навчання та виховання гетерогенних груп учнів	2		2		5
Модуль 2. Педагогічна взаємодія в «Новій українській школі»					
Змістовий модуль 1. Педагогічна взаємодія як запорука успішного розвитку особистості в гетерогенному освітньому просторі	2	2		4	5
Змістовий модуль 2. Професійно-педагогічне мислення педагога в умовах «Нової української школи»	2		2		6
Змістовий модуль 3. Вплив міжособистісних стосунків та становлення особистості в гетерогенному просторі	2	2		4	5
Змістовий модуль 4. Педагогічні технології педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів	2		2	4	2
Змістовий модуль 5. Цінності. Етичні та культурні норми взаємин. Модель та особистісні якості педагога в умовах «Нової української школи»	2	2	2	4	2
Всього	14	8	8	20	40

IV. Тематично-змістовий план модулів

Модуль 1 «Гетерогенний аспект освіти»

Змістовий модуль 1. Гетерогенність як психолого-педагогічна проблема

1.1.1. Модернізація освіти та виклики сьогодення. Педагог у світі багатоманіття.

1.1.2. Феномен гетерогенності в умовах єдиного європейського освітнього простору.

1.1.3. Особливості та проблеми покоління Z в освітньому просторі сучасної України.

Змістовий модуль 1.2 Педагогіка багатоманіття як галузь педагогічного знання

1.2.1. Методологічні основи педагогіки багатоманіття. Критерії багатоманіття.

1.2.2. Принципи та закономірності педагогіки багатоманіття.

1.2.3. Поняття «Особливі освітні потреби» в гетерогенному освітньому просторі.

1.2.3. Типологія гетерогенних груп учнів в освітньому середовищі.

Змістовий модуль 3. Інклюзивна освіта як умова успішної організації навчання та виховання гетерогенних груп учнів

1.3.1. Нормативно-правова основа інклюзивної освіти. Інклюзія та інтеграція.

1.3.2. Цінності та принципи інклюзивної освіти. Переваги інклюзивної освіти.

1.3.3. Поняття «Інклюзивна культура».

1.3.4. Педагогічні аспекти соціальної нерівності в освітньому просторі.

Модуль 2. Педагогічна взаємодія в «Новій українській школі»

Змістовий модуль 1. Педагогічна взаємодія як запорука успішного розвитку особистості в гетерогенному освітньому просторі

2.1.1. Сутність поняття педагогічна взаємодія, її характеристика та різновиди.

2.1.2. Педагогічне спілкування та його роль у співпраці з гетерогенними групами учнів.

2.1.3. Педагогіка співробітництва з гетерогенними групами учнів у «Новій українській школі».

Змістовий модуль 2. Професійно-педагогічне мислення педагога в умовах «Нової української школи».

2.2.1. Сутність поняття «педагогічно-професійне мислення», його полівимірність.

2.2.2. «Дизайн мислення» педагога у роботі з гетерогенними групами учнів.

Змістовий модуль 3. Вплив міжособистісних стосунків та становлення особистості в гетерогенному просторі.

2.3.1. Сутність понять «міжособистісні взаємини» та «міжособистісна привабливість».

2.3.2. Конфлікт. Конфліктна ситуація. Психологічні проблеми взаємовідносин в гетерогенних групах.

2.3.3. Булінг в школі. Тролінг та флеймінг.

Змістовий модуль 4. Педагогічні технології педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

2.4.1. ПТ «Case-studymethod».

2.4.2. ПТ «Перевернутий клас» (“Flipped classroom”).

2.4.3. ПТ «Метод проєктів».

2.4.4. ПТ «Портфоліо».

2.4.5. ПТ «Мережеві технології».

Змістовий модуль 5. Цінності. Етичні та культурні норми взаємин. Модель та особистісні якості педагога в умовах «Нової української школи»

2.5.1. Поняття «цінність», «культура», «корпоративна культура». Культурний плюралізм. Толерантність.

2.5.2. Модель та особистісні якості педагога нової генерації.

Тематика практичних занять

№	Назва теми	Кількість годин
1.	Феномен гетерогенності, його поняття. Аналіз поняття «Педагогіка багатоманіття». Історичне підґрунтя появи нової галузі педагогіки. Науки, що вивчають гетерогенність. Історичний аспект гетерогенності. Роль феномена гетерогенності у професійній діяльності педагога. Людська цінність та соціалізація особистості в умовах багатоманіття. Предмет дослідження педагогіки багатоманіття. Поняття «гетерогенна група» та «особливі освітні потреби». Принципи педагогіки багатоманіття. Діагностика гетерогенних груп учнів в освітньому середовищі.	2
2	Педагогіка співробітництва з гетерогенними групами учнів у «Новій українській школі». Принципи співробітництва. Стилi спілкування педагога з гетерогенними групами учнів. Рекомендації педагогам у співпраці з гетерогенними групами учнів.	2
3	Психологічні проблеми взаємовідносин в гетерогенних групах.	2

	Педагогічне мислення педагога в умовах НУШ. Поняття конфлікт. Конфліктна ситуація. Педагог та конфлікт. Учні та конфлікт. Бар'єри спілкування. Поняття булінг та тролінг. Вирішення педагогічних задач та конфліктних ситуацій.	
4	Толерантність у взаємодії з гетерогенними групами учнів Особистісні якості педагога нової формації: емпатія, толерантність, педагогічний такт, педагогічний оптимізм, полівимірне мислення, рефлексія, високий рівень самоконтролю, стресостійкість, емоційна мобільність та інше.	2
	Всього	10

Тематика семінарських занять

№	Назва теми	Кількість годин
1.	Різноманітні підходи до вивчення проблеми гетерогенності у світі. Відмінність гетерогенності та нерівності. Особливості гетерогенного середовища. Гетерогенна людина, суспільство, сім'я, нація, народ, країна, група, клас, організація та інше. Гетерогенність як психологічна та педагогічна проблема. Сучасні покоління «Z» та «Google».	2
2	Психолого-педагогічна характеристика гетерогенних груп Специфіка критеріїв багатоманіття: етнічна приналежність; релігійна приналежність; стан здоров'я, психофізичні особливості; соціальний статус учня і його сім'ї; інтелектуальний і творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики переселенців, діти-мігранти, діти-біженці; діти з інвалідністю; діти з особливостями психо-фізичного розвитку; діти з різним статусом соціального неблагополуччя (маргінальним статусом, девіантною поведінкою та ін.); субкультурні установки.	2
3	Інклюзивна освіта в Україні. Досвід організації інклюзивної освіти в Італії, Великобританії, Фінляндії, Вірменії, Швеції, Білорусії, США та інших країнах	2
4	ПТ педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Специфіка «Case-study method» у педагогічній взаємодії з гетерогенними групами учнів. Переваги та недоліки. «Перевернутий клас» (“Flipped classroom”). Підготовка виховних заходів із гетерогенними групами за даною технологією. ПТ «Метод проєктів». Специфіка використання методу проєктів у гетерогенних групах. Мініпроєкти.	2

	<p>ПТ «Портфоліо». Контроль та оцінка освітніх результатів. Сутність технології «портфоліо учня». Портфоліо учня як засіб діагностики особливих освітніх потреб. Види портфоліо (портфоліо навчальних досягнень, портфоліо особистісних досягнень, портфоліо рефлексії, проблемно-орієнтоване портфоліо та інші).</p> <p>ПТ «Мережеві технології». Види мережевих технологій, які активно використовуються педагогом задля результативної взаємодії з класом. Переваги технології у роботі з гетерогенними групами учнів.</p>	
	<u>Всього</u>	<u>8</u>

Завдання для самостійної роботи студентів

№ п/п	Теми	Вид роботи	ГОД
1.	<p><i>Змістовий модуль</i></p> <p><i>Гетерогенність психолого-педагогічна проблема</i></p>	<p>1. Опитування (усно та письмово)</p> <p>1. Порівняйте за змістом поняття багатоманіття та різноманіття. Чи відчувається відмінність у цих термінах?</p> <p>2. Чому людину слід вважати найвищою цінністю та метою суспільного розвитку?</p> <p>3. Чи розумієте ви, що таке гетерогенність?</p> <p>4. Чи є людина гетерогенною? Доведіть своє твердження.</p> <p>5. Що таке гетерогенне середовище? Які фактори впливають на динаміку гетерогенності?</p> <p>6. Назвіть відомих педагогів та психологів, які розглядали окремі аспекти гетерогенності у своїх дослідженнях.</p> <p>7. Чи вважаєте ви, що гетерогенність це перепона у професійній діяльності педагогів?</p> <p>8. Напишіть, як ви розумієте гетерогенність в учнівській аудиторії.</p> <p>9. Визначте причини труднощів педагогів початкової школи у співпраці з учнями в Новій українській школі.</p> <p>10. Розкрийте зміст реформи Нової української</p>	

		школи. 11. У чому полягає роль гетерогенності у професійній діяльності вчителя початкової школи? 12. Скласти словник термінів до модуля	
2.	Змістовий модуль 2.Педагогіка багатоманіття як галузь педагогічного знання	Опитування (письмово) 1. На вашу думку, яка основна мета Нової української школи? 2. Яка основна мета Педагогіки Багатоманіття? 3. Що вивчає Педагогіка Багатоманіття? 4. Назвіть принципи та закономірності Педагогіки Багатоманіття. Анкета 3 якими аспектами багатоманіття стикається педагог в учнівській аудиторії? 6. Як ви гадаєте, що сьогодні насамперед повинна дати дітям Нова українська школа? 7. Оберіть все, що вважаєте за потрібне: • Загальні знання з предметів. • Загальнокультурний кругозір. • Допомога у виявленні та розвитку здібностей. • Розвиток комунікативних навичок. • Здібність користуватися знаннями для вирішення життєвих завдань. • Уміння вчитися самостійно. • Допомога у визначенні інтересів, у виборі професії. • Бути вихованим та толерантним (правила поведінки). • Підготовка до реального життя за загальноприйнятими нормами моралі і моральності. • Уміння співпрацювати в команді. • Критично мислити. • Збереження та зміцнення здоров'я. • Розуміння відмінностей між усіма учасниками освітнього процесу.	

		<ul style="list-style-type: none"> • Інше (що саме?). <p>8. Як ви гадаєте, від чого відбуваються труднощі у спілкуванні з людьми?</p> <p>9. На вашу думку, що відрізняє учнів один від одного?</p> <p>10. Чи можете ви дати відповідь на питання: «Що таке гетерогенна група»? Чим відрізняється однорідна група дітей від різнорідної?</p> <p>11. Що таке особливі освітні потреби та індивідуальні особливості?</p> <p>12. Якщо проаналізувати думку «У одних, – пише Я. Коменський, – здатності гострі, у інших – тупі, у одних – гнучкі й податливі, у інших – тверді й вперті, одні прагнуть до знань заради знання, інші захоплюються механічною роботою», роз’ясніть, як ви її розумієте.</p> <p>2. Напишіть міні-твір «Педагог у світі багатоманіття».</p> <p>3. Напишіть листа до школи, в якій ви навчалися.</p> <p>4. Заповніть таблицю «Гетерогенні групи учнів в освітньому середовищі: психолого-педагогічні та соціальні характеристики».</p> <p>Для складання характеристик використовуйте як матеріал параграфа, так і джерела з рекомендованої літератури.</p> <p>Скласти словник термінів до модуля</p>	
	<p><i>Змістовий модуль 3.</i></p> <p><i>Інклюзивна освіта як умова успішної організації навчання та виховання гетерогенних груп учнів</i></p>	<p>Зазначте відмінності між термінами: «аномальні діти» або «важкі діти» та «діти з особливими освітніми потребами».</p> <p>Завдання 1. Запропонуйте діагностичний матеріал для дослідження різноманіття освітнього середовища.</p> <p>Завдання 2. З огляду на закономірності та принципи педагогіки багатоманіття уявіть модель</p>	

		<p>інклюзивного освітнього простору. Проілюструйте: усно, письмово чи наочно.</p> <p>Завдання 3. Проілюструйте інклюзивні цінності, що визначають педагогічну діяльність в умовах полікультурного освітнього просторів. (Матеріал: папір, кольорові олівці, фарби та ін.).</p> <p>Теми для доповідей та рефератів</p> <ul style="list-style-type: none"> •Історичне підґрунтя інклюзивної освіти. •Термінологія та її значення у сучасній педагогіці. <p>Медична модель порушень розвитку. «Інклюзивна культура»</p> <p>Скласти словник термінів до модуля</p>	
4		<p>Дайте відповідь на питання (усно чи письмово)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Як би ви визначили поняття «інклюзія»? 2. Охарактеризуйте ставлення до інклюзії сьогодні. 3. Як би ви зобразили на папері поняття: «ексклюзія», «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія»? 4. Як ви можете пояснити, що таке інклюзивна освіта? 5. У чому ви вбачаєте переваги та недоліки інклюзивної освіти? 6. Що таке інклюзивне навчання та виховання? 7. На вашу думку, яка модель освіти є успішною у роботі з гетерогенними групами учнів? Обґрунтуйте свою відповідь. 8. Що таке інклюзивні цінності? 9. Які відчуття у вас викликають учні з вадами психо-фізичного розвитку? 10. Що таке інвалідність? 11. Люди з інвалідністю: як ми реагуємо на них? 12. Чи виникає у вас відчуття незручності під час спілкування з дитиною або людиною, яка суттєво відрізняється від вас умовами свого життя чи 	

		<p>особистими якостями?</p> <p>13. На вашу думку, що таке «обдарованість» та «обдарована дитина»?</p> <p>14. Що таке «агресія» та «агресивна дитина»?</p> <p>15. Що таке «гіперактивність» та «гіперактивна дитина»?</p> <p>16. Що таке «ліворукість» та «ліворукі діти»?</p> <p>17. Що таке дискримінація? Чи зустрічали ви прояви дискримінації в своєму оточенні?</p> <p>18. У чому різниця «медичної та соціальної дискримінації»?</p> <p>19. Уявіть, що працюєте з особою, яка негативно ставиться до певної гетерогенної групи учнів. Щоб ви могли зробити для зміни цього негативного ставлення?</p> <p>20. Есе: «Кожна особистість – неповторна!» або «Інвалідність – не вирок».</p> <p>21. Захист ідей про можливі шляхи зміни ставлення різних категорій населення (педагоги, батьки дітей-інвалідів, жителі міста) до дітей-інвалідів в сус-пільстві.</p> <p>22. Захист есе «Особлива дитина в освітньому просторі: погляд педагога» / «Особливості роботи педагога з дітьми з гетерогенних груп».</p> <p>Скласти словник термінів до модуля</p>	
5	<p><i>Змістовий модуль 1. Педагогічної взаємодії як запорука успішного розвитку особистості в гетерогенному освітньому просторі</i></p>	<p>1. Порівняйте за змістом поняття «співпраця» та «партнерство».</p> <p>2. Назвіть прийоми, які допоможуть учителю педагогічно взаємодіяти з класом.</p> <p>3. У чому полягає роль педагога у співпраці з гетерогенними групами учнів?</p> <p>4. У чому полягає сутність педагогічної взаємодії?</p> <p>5. Чи погоджуєтесь ви з думкою Генрі Форда «Якщо всі рухаються вперед разом, успіх не змусить на себе чекати»?</p>	

		<p>6. Співпраця з гетерогенними групами учнів. Як ви розумієте терміном «голос учнів»?</p> <p>7. Що в себе включає співпраця з учнями в організації навчально-виховного процесу?</p> <p>8. Співпраця з учнями у проведенні досліджень. Зазначте актуальність такої співпраці.</p> <p>9. Які форми співпраці з учнями ви знаєте? Кооперативне навчання, групова дискусія, мозковий штурм.</p> <p>10. Чим відрізняється характер співпраці з різними групами учасників освітнього процесу (наприклад, співпраця з учителем та співпраця між учнями)?</p> <p>11. Алгоритм співпраці та спілкування педагога з гетерогенними групами учнів:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Обдарованими дітьми; - Дітьми з вадами психо-фізичного розвитку; - Гіперактивними дітьми; - Агресивними дітьми та іншими; - Дітьми з інвалідністю та іншими гетерогенними групами. <p>12. У чому полягає специфіка педагогічного спілкування та його роль у професійному становленні вчителя?</p> <p>13. Як ви розумієте поняття партнерство? Що таке партнерські стосунки вчителя та учнів?</p> <p>Скласти словник термінів до модуля</p>	
6	<p><i>Змістовий модуль 2.</i></p> <p><i>Професійно-педагогічне мислення педагога в умовах «Нової української школи»</i></p>	<p>- Назвіть етапи критичного мислення, технології та методи розвитку критичного мислення. Наведіть приклад .</p> <p>- Що таке рефлексія? Рефлексивне мислення, його особливості, характеристики та принципи.</p> <p>- Назвіть технології та методи розвитку рефлексивного мислення. Наведіть приклад.</p> <p>- Назвіть технології та методи розвитку системного мислення. Наведіть приклад.</p>	

		<p>- Що таке прогностичність? Прогностичне мислення, його особливості. Назвіть технології та методи розвитку прогностичного мислення. Наведіть приклад.</p> <p>- Що таке творче мислення, його особливості, характеристики та принципи.</p> <p>- Що таке «дизайн-мислення»? Назвіть його етапи.</p> <p>Скласти словник термінів до модуля</p>	
7		<p>Концептуальна таблиця: використовується для порівняння трьох чи більше аспектів / питань (по горизонталі розташовується те, що потрібно порівняти, по вертикалі – різні риси та якості, за якими відбувається порівняння).</p> <p>Характеристики</p> <p>Діти з вадами психофізичного розвитку</p> <p>Діти з інвалідністю</p> <p>Діти обдаровані</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Інтелектуальні здібності 2. Стан здоров'я 3. Освітні потреби та інше 	
8		<p>Проаналізуйте педагогічну ситуацію за допомогою методу дизайну мислення.</p> <p>Проект «Мислення педагога Нової української школи»</p>	
9		<p>Есе</p> <p>Завдання полягає у написанні аргументованого есе на розглянуту тему, або певну ключову тезу / думку / аспект теми. Наприклад «Інвалідність – це не вирок!»</p>	
10	<i>Змістовий модуль 3. Вплив міжособистісних стосунків та становлення особистості в гетерогенному</i>	<p>Дати відповідь на питання (письмово)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. На вашу думку, що таке конфлікт та конфліктна ситуація? 2. Чи є позитивні сторони в конфліктних 	

	<i>просторі</i>	<p>ситуаціях? Якщо є, то які?</p> <p>3. Про що свідчить загострення стосунків між учасниками навчально-виховного процесу?</p> <p>4. Як ви гадаєте, чи може підвищується конфліктність в гетерогенних групах? Якщо так, обґрунтуйте чому.</p> <p>5. Булінг в школі: що це таке та як з ним боротися.</p> <p>6. Що таке тролінг і флеймінг?</p> <p>7. Проаналізуйте свої відносини з іншими людьми та дайте відповідь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чи є у вас напруженість у спілкуванні з оточуючими? - Яке ставлення у вас викликають люди, які мають інші погляди на життя та вподобання? Чи осуджуєте ви їх? Обґрунтуйте відповідь. - Чи дратують вас діти, які не слухаються? - Опишіть свою реакцію на напруження з оточуючими або намалюйте. <p>8. Що таке «емоційна мобільність педагога»? Як ви це розумієте?</p> <p>9. Що таке суперечка, полеміка та дискусія?</p> <p>10. Які причини для суперечок найчастіше можна очікувати в гетерогенних групах?</p> <p>11. Що таке конфлікт інтересів та шляхи вирішення в гетерогенних групах?</p> <p>12. Що таке компроміс?</p> <p>13. Охарактеризуйте стиль спілкування педагога в конфліктних ситуаціях з гетерогенними групами учнів.</p> <p>14. Як ви розумієте поняття «стресостійкість педагога» та «емоційна мобільність»?</p> <p>Скласти словник термінів до модуля</p>	
11	<p><i>Змістовий модуль 4.</i></p> <p><i>Педагогічні технології</i></p> <p><i>педагогічної взаємодії з</i></p>	<p>1. Як би ви визначили поняття «технологія»?</p> <p>2. Як ви розумієте технологію «Case-study method»? Наведіть приклад використання</p>	

	<i>гетерогенними групами учнів</i>	<p>технології у співпраці з гетерогенними групами учнів.</p> <p>3. ПТ «Перевернутий клас» (“Flipped classroom”). Як би ви використали цю технологію у роботі з гетерогенними групами учнів?</p> <p>4. ПТ «Метод проектів» Придумайте тему проекту, які б ви могли впровадити у роботі з гетерогенними групами учнів. Наприклад: «Сонечко любить всіх», «Всі країни красиві», «Мир для всіх» та інші.</p> <p>5. ПТ «Портфоліо». Назвіть розділи, з яких би складалося портфоліо всіх учнів класу, враховуючи індивідуальні особливості гетерогенних груп учнів.</p> <p>6. ПТ «Мережеві технології». Чи вбачаєте ви корисним використання мережевих технологій педагогом у взаємодії з гетерогенними групами учнів? Які позитивні сторони цієї технології?</p> <p>Скласти словник термінів до модуля</p>	
12	<p><i>Змістовий модуль 5. Цінності. Етичні та культурні норми взаємин. Модель та особистісні якості педагога в умовах «Нової української школи»</i></p>	<p>1. Реферати: «Особистісні якості педагога Нової української школи», «Толерантність в освіті», «Корпоративна культура: шляхи формування корпоративної культури в освітньому просторі»</p> <p>2. Чому на вашу думку виникають конфлікти між людьми?</p> <p>3. Підготуйте інформаційне повідомлення на тему «Цінності та культура»</p> <p>4. Які педагогічні цінності необхідно мати педагогові НУШ?</p> <p>5. Яка роль педагога у вирішенні шкільних конфліктів у гетерогенному освітньому середовищі?</p> <p>6. Мій внесок у саморозвиток та самовдосконалення своєї професійної майстерності. Педагог – це «диригент» в аудиторії</p>	

	з учнями. 7. Зробіть проект «Імідж педагога Нової української школи». 8. Яка модель педагога Нової української школи? (зобразьте схематично) Скласти словник термінів до модуля	
		40

Індивідуальне науково-дослідне завдання (Проекти)

Модуль 1. Гетерогенний аспект освіти

1. «Педагог в світі багатоманіття»
2. «Моє покликання – бути педагогом»
3. «Людина – це єднання трьох початків»
4. «Квітка гетерогенності»
5. «Покоління Z»
6. «Ми всі унікальні, неповторні та самобутні»
7. «Краса є в кожному»
8. «Інвалідність – не вирок»
9. «Всі ми родом з дитинства»
10. «Існує одна релігія-бути людиною»
11. «Кожна нація – неповторно багатогранна»
12. «Поведінка – це прапор чи сигнал»
13. «Соціальна рівність та нерівність»
14. «Всі від народження є обдарованими»
15. «Обдаровані всі діти»
16. «Багатогранність обдарованості»
17. «Талант та геніальність»
18. «Гіперактивність – це напруга»
19. «Людина – це суперечлива гармонія»
20. «Світ навколо мене»
21. «Людське життя – найвища цінність»
22. «Можливості є в кожного»
23. «Не порівнюйте себе ні з ким – ви є ви»
24. «Школа, клас, сім'я, родина»
25. «Інклюзія- нова форма філософії»
26. «Ексклюзія, сегрегація, інтеграція, інклюзія»
27. «Культурне багатоманіття та культурна свобода».
28. «Педагогічні аспекти соціальної нерівності та інвалідності в дитячому середовищі».
29. «Інклюзивна освіта як нова філософія освіти».
30. «Обдарованість та елітна освіта в педагогічних та соціальних аспектах».

31. «Соціальна нерівність як фактор конфліктності в освітньому просторі».
32. «Психологія гетерогенних груп».
33. «Особливі освітні потреби гетерогенних груп учнів»
34. «Стоп дискримінації»

Модуль 2. Педагогічна взаємодія в «Новій українській школі»

35. «Чи вміємо ми спілкуватися та розуміти один одного?»
36. «Слухати-чути-розуміти-не осуджувати-приймати кожного»
37. «Емпатія та рефлексія в професії педагога НУШ»
38. «Співпраця – це основа гармонійних стосунків»
39. «Правила співпраці»
40. «Співпраця до душі»
41. «Ми партнери»
42. «Голос учнів»
43. «Мислення педагога НУШ»
44. «Чи позитивне Ваше мислення»
45. «Чи вбачаєте ви, що правильне мислення запобігає професійному вигоранню педагога»
46. «Конфліктність та агресія»
47. «Конфлікт та розвиток»
48. «Дискусія та суперечка»
49. «Бути толерантним педагогом»
50. «Квітка толерантності в гетерогенному освітньому просторі»
51. «Вирішення спорів та профілактика конфліктності в гетерогенних групах».
52. «Теоретичні аспекти безбар'єрного та відкритого навчання»/
53. «Чи замінять вчителя інформаційні технології»
54. «Корпоративна культура школи»
55. «Культурне багатоманіття та культурна свобода».
56. «Інклюзивна культура»
57. «Бути феселітатором»
58. «Освітній менеджер»
59. «Школа майбутнього»
60. «Навички 21 століття»
61. «Я педагог нового покоління»
62. «Якості педагога НУШ»

Результатом усвідомленого засвоєння студентом навчальної дисципліни – успішний захист проекту(ІНДЗ)

Форми організації навчального процесу:

Лекції (інтерактивні, лекції-дискусії, проблемні лекції)

Практичні заняття.

Семінарські заняття

Самостійна робота

Індивідуальні науково-дослідні завдання (проекти)

Методи: словесні, наочні, практичні, інтерактивні

(пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, лекція, брейнстормінг, робота у групах, групові дискусії, аналіз кейсів – Case study method, сесія «питання-відповідь», рольові ігри, карусель, педагогічне Есе, проблемні питання, проблемні завдання, порівняння, аналіз, оцінка, групова дискусія, круглий стіл, дебати, захист рефератів та проектів, «Ромашка Блума», «6 Капелюхів Боно» та інші.

V. Контроль якості знань студентів

5.1. Форми і методи поточного контролю

Контроль успішності студентів здійснюється **письмово** за допомогою тестів, контрольних та модульних робіт, вправ, анкет, вправ на відповідність, розв'язання проблемних ситуацій та задач.

Усний контроль здійснюється за допомогою опитування, бесіди, співбесіди, круглого столу, конференції, ділових ігор, дебатів, диспутів, захисту проектів та москового штурму .

5.2. Форми і методи підсумкового контролю:

Іспит в другому семестрі

Написання екзаменаційної роботи (тест) та аналіз педагогічної ситуації чи задачі за допомогою методу дизайну мислення.

5.3. Критерії оцінювання знань студентів

№ п/п	Вид діяльності	Коефіцієнт (вартість) виду	Кількість робіт	Результат
1	Анкети\бесіди\дискусії\дебати\есе	2	10	20
2	Тести	5	2	10
3	Розв'язання педагогічних задач	5	10	50
4	Проекти\реферати	5	2	10
5	Модульна контрольна робота	5	2	10
Підсумковий рейтинговий бал				100
Нормований рейтинговий бал				100

Порядок переведення рейтингових показників в європейські оцінки ECTS:

Національна шкала	“5” відмінно	“4” добре		“3” задовільно		“2” незадовільно	“2” незадовільно
Шкала Університету	90-100	80-89	70-79	65-69	60-64	35-59	0-34
Шкала ECTS	A	B	C	D	E	FX	X
						з можливістю повторного складання	з обов'язкови м повторним курсом

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНОМУ ЗАНЯТТІ

К-ть балів	<i>Критерії оцінювання</i>		
	<i>Характер пізнавальної діяльності</i>	<i>Структура відповіді</i>	<i>Характер відповіді</i>
20	Репродуктивне відтворення навчального матеріалу у вигляді доповнення до відповіді	Зачитує виклад матеріалу за лекцією	Відповідь ситуативно усвідомлена
40	Репродукція основних понять, критерій, принципів та закономірностей	Зачитує визначення за лекцією (або з словника)	Відповідь усвідомлена
60	Роз'яснення переважної кількості позицій	Зачитує виклад матеріалу за лекцією та підручником	Усвідомлення з наведенням власних прикладів
80	Наведення власних прикладів щодо застосування розкритих проблем	Чітка структурована відповідь за попередньо підготовленим планом та детальним описом його позицій, використання додаткових джерел.	Повне ґрунтовне висвітлення проблеми, узагальнення викладеного у вигляді чіткого переліку позицій
100	Представлення власної моделі, схеми, алгоритму розв'язання, віртуального проекту тощо.	Власний мотивований, обґрунтований та відмінний від традиційного варіант відповіді.	Повне та ґрунтовне висвітлення проблеми із застосуванням нетрадиційних форм викладу

Система виховних заходів, спрямована на формування готовності студентів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

Навчально виховний процес є першою, але далеко не останньою (як за значенням, так і за навантаженням) ланкою формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. Сучасний вищий навчальний заклад практикує різноманітні форми поза навчальною діяльністю. Цей процес відбувається у позаурочний час у широкому гетерогенному освітньому оточенні, вплив якого на формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Аналізуючи зміст навчальної дисципліни «Педагогіка Багатоманіття», ми наголошуємо на необхідності трансформації одержаних знань у їх переконання та в практичну діяльність. З огляду на це, важливу роль відігравала позаурочна робота студентів як складова педагогічної підготовки, тобто спеціально організовані й цілеспрямовані поза аудиторні заняття, виховні заходи, які б поглиблювали знання, набуті у процесі навчання, формували вміння та навички, розвивали професійні здібності, педагогічну толерантність та полівимірне педагогічне мислення майбутніх педагогів в умовах інклюзії. Така форма навчально-виховної діяльності є логічним продовженням аудиторних занять, часто відбувається паралельно з ними, а інколи – по їх завершенню і побудована на принципах зацікавленості та добровільної участі в ній, задля власного саморозвитку та самовдосконалення.

Для формування готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів варто проводити такі заходи:

- Виховні години в академічних групах на теми: «Ми всі різні», «Як прагнути зрозуміти іншого?», «Як бути спокійним?», «Що таке духовність?», «Позитивізм», «Краса людини», «Індивідуальні особливості це...», «Самоконтроль, самозбереження, стресостійкість» а інші.
- Години спілкування: «Презентую цікаву книгу про аутизм», «Обдарованість», «Інвалідність», «Соціальна занедбаність», аналіз фільму «Мозок Угу», «Вони інші», «Зірочка на землі», «10 самих розумних дітей на планеті», «Обдаровані діти та можливість їх супроводу в сучасній школі» та інші.
- Похід до театру на виставу «Загадкове нічне вбивство собаки» та інші.
- Відверті розмови: «Як поводити себе в стресі?», «Чому я нервую?», «Я педагог нового покоління», «Яке воно – покоління Z», «Як покращити свою педагогічну майстерність» та інше.
- Ярмарки-подорож саморобних виробів «Допомога потрібна всім».
- Благодійні марафони «Я толерантний» та інші.

Гетерогенні групи учнів	Характеристика
<i>Діти мігрантів, біженців та переселенців</i>	<p>Нерідко перебування дітей-мігрантів та дітей-біженців в школі завдає шкоди в їх самоствердженні та прояву здібностей. Незнання мови та культури країни чи регіону призводить до того, що вони почувають себе незручно, відстають від інших однолітків у вивченні шкільних предметів, а також страждає їх соціалізація в колективі. А прагнення зберегти власну ідентичність, прихильність колишнім цінностям загострює їх перебування в школі на тлі виникаючих конфліктів. Усі ці проблеми можуть підірвати можливість дитини отримувати позитивні відчуття за межами сім'ї, в ін-шій соціальній групі, а саме під час освітнього процесу.</p> <p>Педагоги у співпраці з учнями з особливими освітніми потребами повинні допомагати дитині з урахуванням вимог, пов'язаних з їх фізичним, моральним і духовним розвитком, максимально розширювати та посилювати захисні чинники в житті дітей. Виходячи з цього, виникає проблема розширення та оновлення етнопсихологічної підготовки самих педагогів. Кожному фахівцеві потрібні конкретні знання про психологію різних етносів, що мешкають в країні, знання про специфіку їх мовного спілкування, звичок, інтересів, поглядів, смаків, рис, вдачі, моральних та художніх цінностей, особливостей відношення до природи, людей, знання про етнорелігійні стереотипи, способи та прийоми зовнішнього вираження емоцій, почуттів, думок, вітань, прощань, збереження та розвитку традицій та звичаїв минулих поколінь, думки та оцінки властивостей та якостей інших народів та інше.</p>
<i>Діти з сімей представників різних релігійних конфесій</i>	<p>Релігія та релігійні організації традиційно виступали й виступають найважливішим чинником соціалізації людини після сім'ї. У наш час природне прагнення до рідних коренів, етнічна та релігійна ідентифікація приймають часом різкі та негативні форми, супроводжуються нетерпимістю по відношенню до представників інших етносів (особливо, що живуть по сусідству), носіями іншої релігії, мови та культури. Отже, ефективність</p>

	<p>міжкультурних комунікацій в освітньому середовищі визначається наявністю конструктивних і толерантних стосунків між представниками різних релігійних конфесій, до числа яких слід віднести як учнів та їх батьків, так і шкільних</p> <p>Як засвідчує практика, релігійна ідентифікація суб'єктів освітнього процесу традиційно визначається, передусім, їх етнічною приналежністю. Слід пам'ятати, що у багатьох етносів релігія впливає на ділове життя, у тому числі на розпорядок дня, кількість робочих місяців і днів в році, традиції сімейного життя та інше. Тому в процесі професійної взаємодії педагога з дітьми та їх батьками, які є представниками іншої релігійної конфесії, слід враховувати специфічні вимоги релігійних постулатів, які визначають засади життя цієї сім'ї; проявляти емпатію, толерантність, шанобливе ставлення до релігійних та культурних цінностей, що визнаються в сім'ї. Адже дитина приносить до школи своє релігійне бачення та духовне коріння педагогів.</p>
<p><i>Діти з інвалідністю або діти з особливостями психофізичного розвитку</i></p>	<p>За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) у світі близько 200 млн. дітей з обмеженими можливостями. Серед них, як правило, діти наступних категорій: діти з порушеннями мовлення; діти з труднощами в навчанні, викликаними затримкою психічного розвитку; діти з розумовими обмеженнями; діти з порушеннями зору; діти з порушеннями опорно-рухового апарату; діти з порушеннями слуху; ліворукі діти; діти з комбінованими (важкими і множинними) порушеннями.</p> <p>Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання терміна «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» – другорядна характеристика.</p> <p>Складність і суперечливість визначення поняття інвалідності, які виявляються при аналізі як міжнародних нормативно-правових документів, так і українських нормативних документів, дають змогу співвідносити й використовувати цей термін, орієнтуючись, перш за все, на показники та результати суто медичного обстеження.</p>
<p><i>Діти з сімей з різним</i></p>	<p>На думку ряду дослідників, соціальне неблагополуччя дитини в</p>

<p>статусом соціального неблагополуччя</p>	<p>сім'ї обумовлене дефектами його виховання. «Дефекти виховання – це щонайперший та найголовніший показник неблагополуччя сім'ї. Ні матеріальні, ні побутові, ні престижні показники не характеризують міру благополуччя або неблагополуччя сім'ї, – а тільки відношення до дитини».</p> <p>У педагогіці виділяються наступні дефекти сімейного виховання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) неповна сім'я (мама чи тато виховують дитину); 2) стан здоров'я батьків, що не дозволяє здійснювати контроль за дітьми повною мірою; 3) низький матеріальний рівень життя сім'ї та незабезпечення необхідних потреб дитини; 4) низький соціально культурний рівень батьків і відсутність у них педагогічних знань; 5) приклад аморальної поведінки батьків (зловживання алкоголем, вживання наркотиків і т. д.); 6) відсутність у батьків дитячого сімейного досвіду внаслідок виховання в дитячих будинках, школах-інтернатах; 7) непродуктивний (авторитарний або ліберальний) стиль виховання в сім'ї – неузгодженість вимог, що пред'являються дитині, жорстокість батьків та їх орієнтація у вихованні на покарання та заборони, заперечення самоцінності дитини та безправ'я, надмірні матеріальні заохочення чи потурання капризам дитини; 8) відсутність належної уваги з боку батьків до навчальної діяльності дитини, його найближчого оточення (компанії), життєвих проблем, інтересів, характеру проведення вільного часу. <p>Науковець Олександр Кочетов виділяє наступні типи дітей з відхиленнями в поведінці, що сформувалися під впливом дефектів сімейного виховання :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) діти з порушенням у сфері спілкування; 2) діти з неадекватною емоційною реакцією; 3) діти з недоліками розумового розвитку; 4) діти з неправильним розвитком вольових якостей (вперті, безвольні, недисципліновані, агресивні та ін.) <p>Практика показує, що серед проблем, з якими доводиться працювати педагогам під час взаємодії з дітьми з неблагополучних сі-</p>
---	---

	<p>мей, поширені такі: суїцидальні настрої дитини, нав'язливі страхи, що проявляються в поведінці, нав'язливих ритуалах або діях; емоційні проблеми, як нездатність виразити свої почуття (алекситимія – переживання почуттів без їх вираження, що призводить до необхідності подальшої роботи з дитиною в контексті психотерапії) або ідентифікувати їх; депресії (що зазвичай проявляються в виразах на кшталт «мені нудно» чи «не цікаво»); агресивності (проблема «важких учнів», які потребують додаткової підтримки); - депривація (стан дитини при неможливості задоволення вітальних потреб); мовні порушення та порушення рухомих функцій; девіантна (що відхиляється від норми) та делінквентна (пра-вопорушення) форми поведінки, є результатом «виживання» дитини в сім'ї.</p>
<p><i>Діти, обдаровані в інтелектуальній та творчій сферах діяльності</i></p>	<p>Проблема обдарованості дітей є однією з актуальних проблем сучасного освітнього простору. Як діагностувати обдарованість? Як її розвивати у дітей сучасного покоління? Як педагогу бути готовим до швидкого впливу інформатизації сучасного простору на дитячу обдарованість?</p> <p>Сьогодні з усіма цими викликами стикається педагог Нової української школи та має компетентно вирішувати ці виклики та долати перепони на шляху до розкриття потенціалу учнів.</p> <p>Більшість психологів зауважують, що справжній рівень та характер розвитку обдарованості – це результат складної взаємодії спадковості, соціального середовища, опосередкований діяльністю дитини (ігровою, навчальною, трудовою).</p> <p>Слід зауважити, що існує понад 100 визначень поняття «обдарованість». Найбільш влучним є визначення американського вченого Дж. Рензуллі, який вважає, що обдарованість – це єдність трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (вищі за середній рівень), креативності та наполегливості особистості.</p> <p>Поняттями „обдаровані учні”, „видатні діти”, як правило, виділяють учнів із надзвичайно раннім розумовим розвитком, з яс-кравим проявом розумових здібностей, з ознаками сприятливих передумов для розвитку наукового таланту. Оскільки мова йде про дітей, усі ці властивості характеризуються за певних умов: виявлені особливості можуть не отримати очікуваного розвитку,</p>

	<p>залиши-тися нереалізованими. Разом з тим здібності інших дітей, які сьо-годні перебувають у прихованому стані, можуть згодом проявити-ся і заявити про себе, спростовуючи негативний прогноз, якщо його було зроблено. Саме тому великого значення набуває науково-педагогічне розв'язання проблеми виявлення та розвитку схильно-стей, здібностей та обдарувань підростаючого покоління.</p> <p>Виділяються наступні види обдарованості: загальна інтелектуальна обдарованість (здатність до твор-чого мислення, проявляється у допитливості, спостережливості, винятковій пам'яті та ін.); специфічна академічна обдарованість (наприклад, володін-ня окремим предметом, знання математики, мови та ін.); здатність до лідерства (організаторські здібності, здатність розуміти інших, вибудовувати з ними дієві стосунки); здібності в образотворчих або виконавських видах мистец-тва (музика, танці та інше); соціальна здатність (здатність до побудови двосторонніх конструктивних взаємин між людьми); емпатійна здатність (здатність відчувати та підтримувати почуття іншої людини через співпереживання); комунікативна здатність (здатність до мобільного та гнуч-кого спілкування).</p> <p>Існує багато форм та методів у роботі з обдарованими дітьми: олімпіади, тематичні гуртки та клуби, конкурси, вікторини, наукова діяльність, свята, цікаві зустрічі та ін.</p>
<p><i>Діти з соціально-емоційною винятковістю, які мають труднощі в навчанні</i></p>	<p>Соціально-емоційна винятковість включає прояви емоційного занепокоєння, поведінкові розлади та дефіцит уваги з гіперактивністю (СДУГ). Первинну ідентифікацію емоційної винятковості найчастіше здійснюють учителі початкової школи, оскільки пато-логія емоцій та нездатність до навчання в цей період проявляються яскравіше.</p> <p>Слід підкреслити, що перебування дитини з симптомами гіперактивності в школі зазвичай починається з проблемних ситуацій та невдач, що ведуть до відсутності відчуття успіху та психологічного дискомфорту. Навіть гіперактивні діти, які мають високий рівень інтелектуальних здібностей можуть показувати низький рі-вень успішності та не проявляти свої здібності на</p>

	<p>належному рівні.</p> <p>Перш за все слід сказати, що проблема гіперактивності в даний час набуває особливої актуальності, оскільки число гіперактивних дітей з кожним роком зростає. Дослідники даної проблеми виявляють від 2-20 % учнів з гіперактивними розладами, які характеризуються надмірною рухливістю.</p> <p>Гіперактивність – це сукупність симптомів, пов'язаних з надмірною психічною та моторною активністю. Слово гіперактивний походить від злиття двох частин: «гіпер» (від грец. <i>hyper</i> – над, зверху) і «активний», що означає «дієвий, діяльний».</p> <p>Важливість проблеми гіперактивності в тому, що гіперактивність – це розлад, що має безліч різноманітних аспектів: неврологічні, психіатричні, рухові, мовні, виховні, соціальні, психологічні та інші .</p> <p>Синдромом дефіциту уваги або СДУГ називають певний тип поведінки, який супроводжується порушеннями уваги, загального розвитку, гіперактивністю. Спостерігаються такі розлади як у дітей, так і у дорослих. Відзначаються труднощі в сприйнятті інфо-рмації, концентрації уваги, імпульсивність в поведінці. Розрізняють синдром дефіциту уваги окремо і включаючи гіперактивність. Однією з перших країн, в якій стали проходити дослідження дано-го синдрому, стала Америка.</p> <p>Сьогодні існують різні методи діагностики та лікування синдрому, включаючи медикаментозний. До причин виникнення синдрому відносять і особливості клімату, екології, харчування, і по-рушення в період внутрішньоутробного розвитку плода. Більш детально та глибоко можна ознайомитися з симптоматикою розладів у дослідженнях Національного Інституту здоров'я та клінічної кваліфікації Великобританії, Національного інституту психічного здоров'я США, а також в роботах американського клінічного психолога Рассела Барклі (Russel Barkley) та інших учених цієї галузі.</p> <p>У цілому, в психології до патології емоцій відносяться: депресія, фобії і тривожний синдром, ейфорія та дисфорія:</p> <p><input type="checkbox"/> дитину зі зниженим настроєм можна охарактеризувати як:</p> <p>- нещаслива, пригнічена, похмура, сумна, засмучена, песиміс-</p>
--	---

	<p>тична (депресія):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> дитину, що відчуває страх та тривогу, діагностують як: <ul style="list-style-type: none"> - боязка, тиха, сором'язлива, стурбована, загальмована, невпевнена, скута, замкнута, самотня, збентежена, нервова, напружена, перелякана (фобії і тривожний синдром); <input type="checkbox"/> дитину, що знаходиться в агресивному стані, характеризують як: <ul style="list-style-type: none"> - похмура, зла, дратівлива, ворожа, сердита, різка, непоступлива (дисфорія). <input type="checkbox"/> дитина, що знаходиться в імпульсивному стані, не може зосередитися, у неї порушується поведінка та характеризується як: <ul style="list-style-type: none"> - смішна, грайлива, балакуча, яка прагне до домінування, хвалькувата, жвава, радісна, натхненна (ейфорія).
<p><i>Підлітки та молодь, що належать до різної молодіжної субкультури</i></p>	<p>Згідно з результатами психологічних досліджень, прагнення молодих людей об'єднуватися в групи задовольняє їх потребу в схваленні, підтримці, дружбі при реалізації суспільно корисних або асоціальних цілей. Досить часто підлітки та молодь об'єднуються для того, щоб нейтралізувати страх або тривогу, задовольнити потребу в спілкуванні. Такі групи мають певну субкультуру (рокери, байкери, металісти, панки, хіппі, репери, мажори, готи і т. д.). Будь-яка субкультура включає елементи жаргону, естетичних пристрастей, норм поведінки на своїх членів групи.</p> <p>Субкультура має свої елементи, а саме:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Жаргонізм, виступає як своєрідний пароль, що дозволяє будувати взаємини з однолітками цієї групи. <input type="checkbox"/> Наслідування моди в одязі, зачісці, макіяжі, за допомогою яких відчувається єдність зі своїми однолітками цієї групи та виділення зі світу дорослих. <input type="checkbox"/> Музичні вподобання. <p>Окрім названих елементів субкультури, членам неформальних об'єднань властивий і своєрідний суб'єктивний світ, що віддзеркалює їх погляди на життя й моральні позиції та цінності. Кожна субкультура знаходить свій прояв у певному неформальному об'єднанні. Нерідко знаходження хлопців у багатьох неформальних об'єднаннях пов'язане з демонстрацією ними поведінкових порушень.</p> <p>Найпоширенішими видами порушень у поведінці підлітків є:</p>

	<ul style="list-style-type: none">- гіперкінетичний розлад поведінки (безрозсудність, схильність здійснювати необдумані вчинки, імпульсивність, асоціальна зухвала поведінка);- несоціалізований розлад поведінки (поєднання антисоціальної і агресивної поведінки, ізолюваність, відчуженість та ін.);- соціалізований розлад поведінки (крадіжки, брехливість, прогули школи, відходи з будинку, здирство, грубість та ін.);- делінквентна поведінка (здійснення крадіжок, хуліганських вчинків, пограбування та інше).
--	--

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками мотиваційно-ціннісного критерію

Рівні	Аксіологічний компонент							
	Контрольна група (101)				Експериментальна група(101)			
	до		після		до		після	
	К-ть студ	%	К-сть студ	%	К-ть студ	%	К-сть студ	%
<i>1. Сформованість стійкої мотивації до прийняття та розуміння гетерогенності в освітньому середовищі</i>								
<i>високий</i>	15	14,85	16	15,84	15	14,85	22	21,78
<i>середній</i>	48	47,52	49	48,52	47	46,53	57	56,44
<i>низький</i>	38	37,63	36	35,64	39	38,62	22	21,78
<i>2. Позитивне налаштування та орієнтація особистості майбутнього педагога на інклюзивні цінності та толерантну співпрацю;</i>								
<i>високий</i>	14	13,86	15	14,85	15	14,86	25	24,75
<i>середній</i>	45	44,56	46	45,54	44	43,56	56	55,45
<i>низький</i>	42	41,58	40	39,61	42	41,58	20	19,80
<i>3. Усвідомлення значущості оволодіння знаннями в галузі «Педагогіки Багатоманіття».</i>								
<i>високий</i>	18	17,82	18	17,82	17	16,83	26	25,74
<i>середній</i>	44	43,56	44	43,56	45	44,55	50	49,51
<i>низький</i>	39	38,62	39	38,62	39	38,62	25	24,75
<i>4. Бажання досягти успіху та долати труднощі у спілкуванні та співпраці в гетерогенному освітньому середовищі;</i>								
<i>високий</i>	17	16,84	18	17,83	18	17,83	25	24,75
<i>середній</i>	46	45,54	45	44,55	45	44,55	56	55,45
<i>низький</i>	38	37,62	38	37,62	38	37,62	20	19,80
Середні значення для мотиваційно-ціннісного критерію								
<i>високий</i>	64	15,84	67	17,82	65	17,82	98	25,75
<i>середній</i>	183	45,30	184	44,55	181	44,55	219	55,45
<i>низький</i>	157	38,86	153	37,63	158	37,63	87	18,80

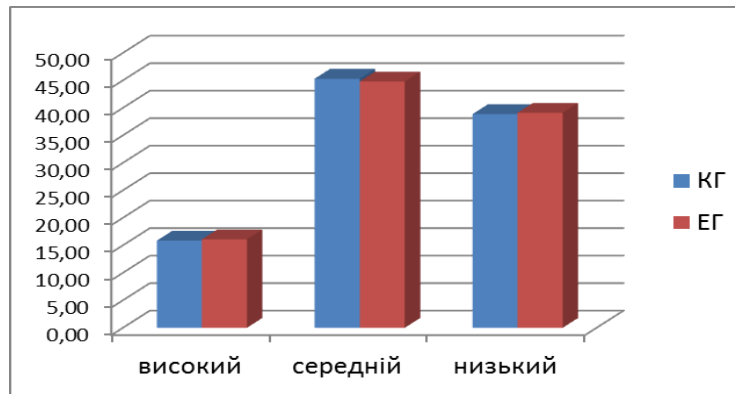


Рис. 1. Рівні сформованості аксіологічного компонента в контрольній та експериментальній групах до формуючого етапу експерименту

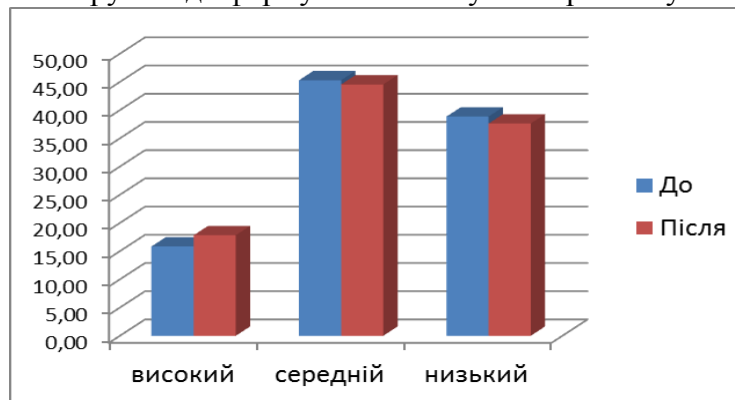


Рис. 2. Рівні сформованості аксіологічного компонента в контрольній групі до та після формуючого етапу експерименту

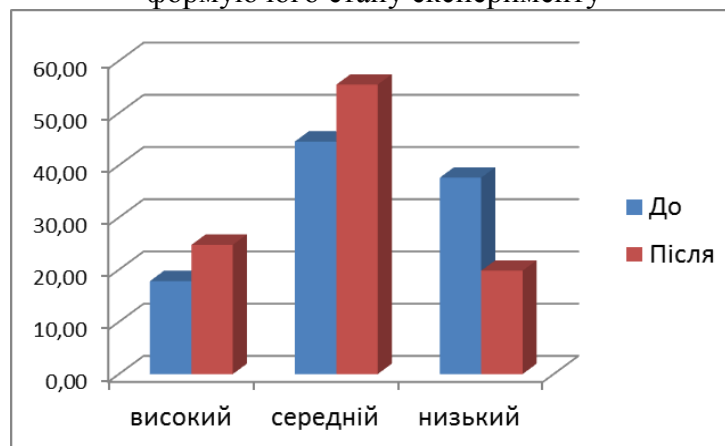


Рис. 3. Рівні сформованості аксіологічного компонента в експериментальній групі до та після формуючого етапу експерименту

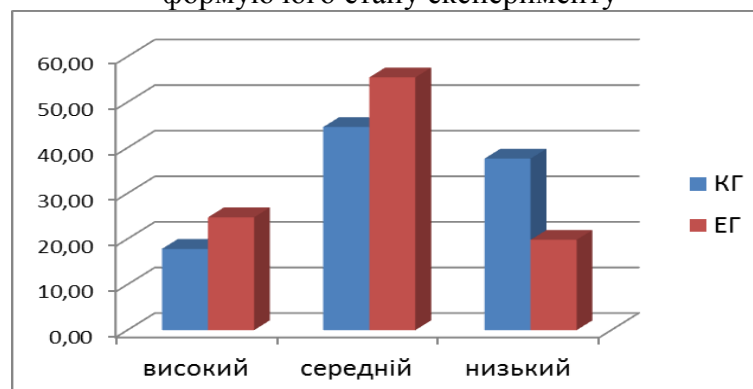


Рис. 4. Рівні сформованості аксіологічного компонента в контрольній та експериментальній групах після формуючого етапу експерименту

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками інформаційно-когнітивного критерію

Рівні	Когнітивний компонент							
	КГ				ЕГ			
	до		після		до		після	
	К-ть студ	%	К-ть студ	%	К-ть студ	%	К-ть студ	%
<i>1. Наявність знань студентів в галузі «Педагогіка Багатоманіття», їхня повнота, змістовність, глибина, цілісність, системність та дієвість;</i>								
<i>високий</i>	12	9,9	12	9,90	13	9,90	20	19,80
<i>середній</i>	38	37,62	39	38,61	37	36,63	43	42,57
<i>низький</i>	51	50,50	50	49,51	51	50,50	38	37,63
<i>2. Обізнаність основ діагностики гетерогенних груп учнів та педагогічними технологіями;</i>								
<i>високий</i>	10	9,90	10	9,90	10	9,90	18	17,83
<i>середній</i>	35	34,65	36	35,64	36	35,64	42	41,58
<i>низький</i>	56	55,45	55	54,46	55	54,46	41	40,59
<i>3. Знання основ комунікації та видів педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів;</i>								
<i>високий</i>	12	9,9	12	9,90	12	9,90	20	19,80
<i>середній</i>	45	44,55	45	44,55	45	44,55	53	52,48
<i>низький</i>	44	43,57	44	43,57	44	43,57	28	27,72
<i>4. Обізнаність основами полівимірності педагогічного мислення педагога;</i>								
<i>високий</i>	10	9,90	10	9,90	10	9,90	21	20,80
<i>середній</i>	41	40,60	41	40,60	40	39,60	50	49,50
<i>низький</i>	50	49,50	50	49,50	51	50,50	30	29,70
Середні значення для інформаційно-когнітивного критерію								
<i>високий</i>	44	9,90	44	9,90	45	9,90	79	22,80
<i>середній</i>	159	40,59	161	40,59	158	39,60	188	49,50
<i>низький</i>	201	49,50	199	49,50	201	50,50	137	27,70

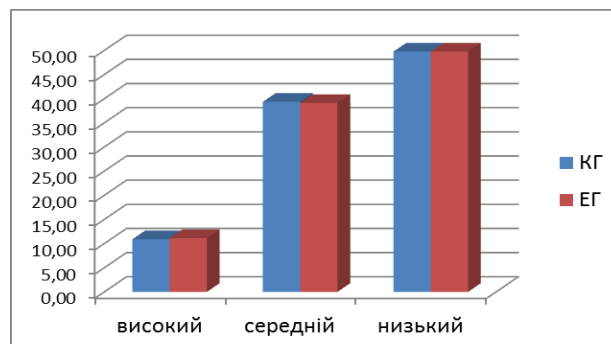


Рис. 5. Рівні сформованості когнітивного компоненту в контрольній та експериментальній групах до формуючого етапу експерименту

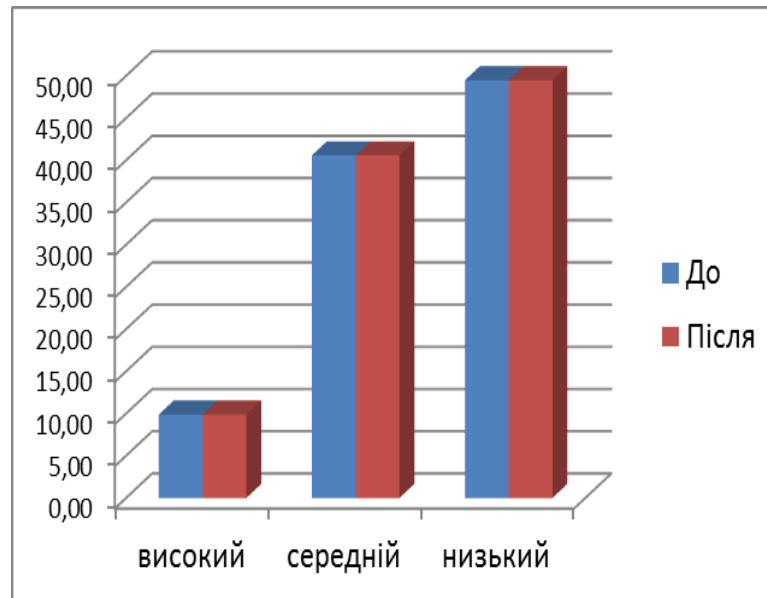


Рис.6. Рівні сформованості когнітивного компоненту в контрольній групі до та після формуючого етапу експерименту

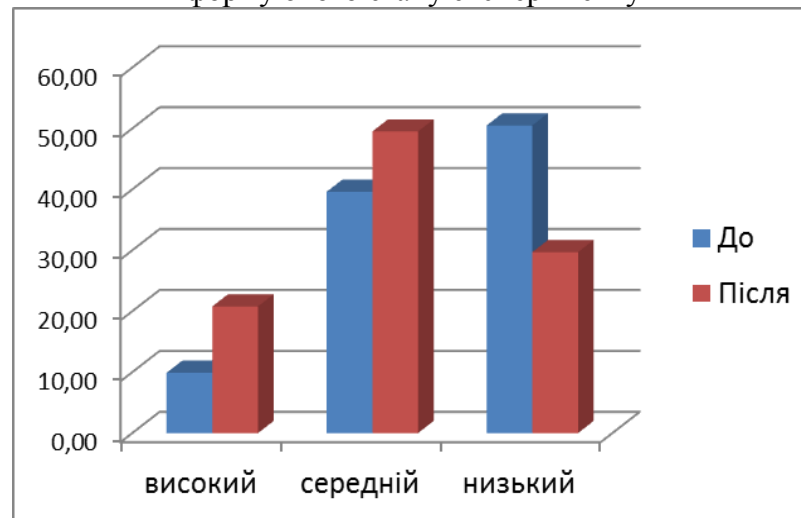


Рис. 7. Рівні сформованості когнітивного компоненту в експериментальній групі до та після формуючого етапу експерименту



Рис. 8. Рівні сформованості когнітивного компоненту в контрольній та експериментальній групах після формуючого етапу експерименту

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками особистісно-комунікативного критерію

Рівні	Комунікативного компонент							
	КГ (101)				ЕГ(101)			
	до		після		до		після	
	К-ть студ	%	К-ть студ	%	К-ть студ	%	К-ть студ	%
<i>1. Сформованість особистісних якостей: толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність в гетерогенному освітньому середовищі;</i>								
<i>високий</i>	15	14,85	15	14,85	15	14,85	20	19,80
<i>середній</i>	42	41,58	42	41,58	42	41,58	50	49,50
<i>низький</i>	44	43,56	44	43,56	44	43,56	31	30,69
<i>2. Уміння розпізнавати внутрішній стан учнів з гетерогенних груп, володіння засобами невербального спілкування;</i>								
<i>високий</i>	16	15,84	16	15,84	16	15,84	21	20,79
<i>середній</i>	43	42,57	43	42,57	43	42,57	50	49,50
<i>низький</i>	42	41,58	42	41,58	42	41,58	30	29,70
<i>3. Установка на толерантність в комунікації з учнівським різноманіттям, створюючи атмосферу довіри у спілкуванні та співпраці;</i>								
<i>високий</i>	12	11,88	12	11,88	12	11,88	16	15,84
<i>середній</i>	44	43,56	44	43,56	44	43,56	56	55,45
<i>низький</i>	45	44,55	45	44,55	42	41,58	29	28,71
<i>4. Уміння мислити полівимірно аналізуючи педагогічні ситуації в площині гетерогенності;</i>								
<i>високий</i>	10	9,90	10	9,90	10	9,90	21	20,79
<i>середній</i>	41	40,59	41	40,59	40	39,60	50	49,50
<i>низький</i>	50	49,50	50	49,50	51	50,50	30	29,70
Середні значення для особистісно-комунікативного критерію								
<i>високий</i>	53	9,90	53	9,90	53	9,90	78	21,80
<i>середній</i>	170	40,60	170	40,60	169	39,60	206	49,50
<i>низький</i>	181	49,50	181	49,50	179	50,50	120	28,70

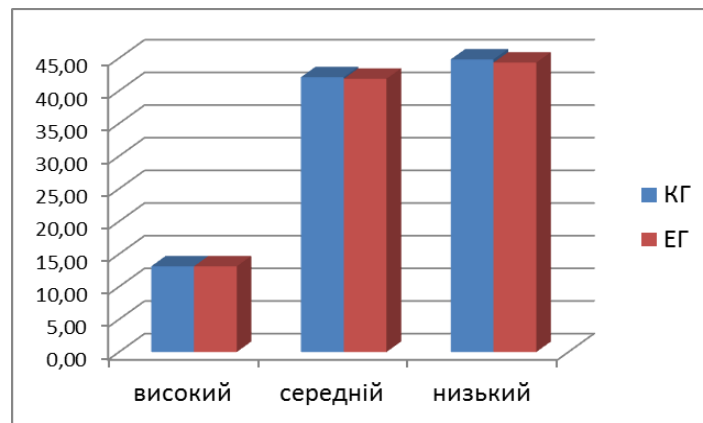


Рис. 9. Рівні сформованості комунікативного компоненту в контрольній та експериментальній групах до формуючого етапу експерименту

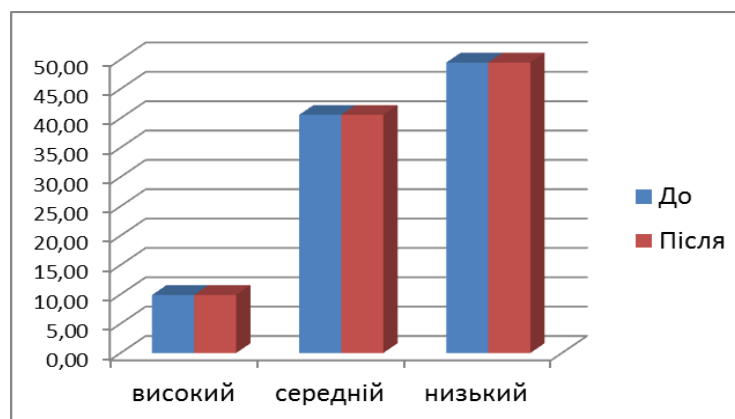


Рис. 10. Рівні сформованості комунікативного компоненту в контрольній групі до та після формуючого етапу експерименту

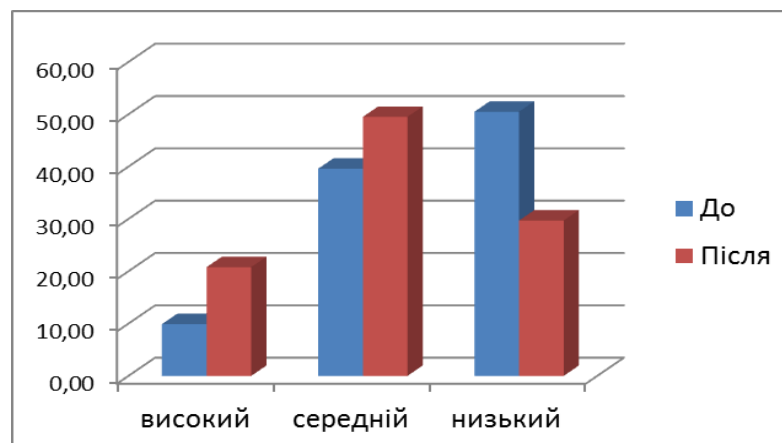


Рис. 11. Рівні сформованості комунікативного компоненту в експериментальній групі до та після формуючого етапу експерименту

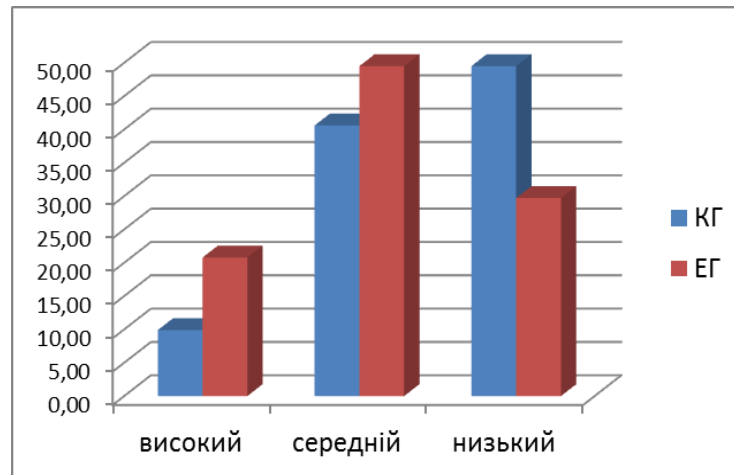


Рис. 12. Рівні сформованості комунікативного компоненту в контрольній та експериментальній групах після формуючого етапу експерименту

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів за показниками рефлексивно-діяльнісного критерію

Рівні	Прогностичний компонент							
	КГ				ЕГ			
	до		після		до		після	
	К-ть студ	%	К-ть студ	%	К-ть студ	%	К-ть студ	%
1. Уміння рефлексувати власну педагогічну діяльність та особистісні якості;								
високий	15	14,86	15	14,86	15	14,86	20	19,80
середній	42	41,58	42	41,58	42	41,58	50	49,50
низький	44	43,56	44	43,56	44	43,56	31	30,70
2. Уміння професійно оцінювати педагогічні ситуації в площині гетерогенності; проводити коригування власної діяльності дотримуючись принципів «Педагогіки Багатоманіття»;								
високий	12	11,88	12	11,88	12	11,88	20	19,80
середній	40	39,60	41	40,60	40	39,60	48	47,53
низький	49	48,52	48	47,52	49	48,52	33	32,67
3. Вміння діагностувати гетерогенні групи учнів згідно критеріїв багатоманіття та їх особливих освітніх потреб;								
високий	10	9,90	10	9,90	10	9,90	20	19,80
середній	43	42,57	44	43,57	43	42,57	49	48,52
низький	48	47,53	47	46,53	48	47,53	32	31,68
4. Здатність розв'язувати конфліктні ситуації та попереджувати конфліктність в гетерогенному освітньому середовищі;								
високий	12	11,88	12	11,88	12	11,88	18	17,82
середній	43	42,58	43	42,58	43	42,58	50	49,51
низький	46	45,54	46	45,54	46	45,54	33	32,67
5. Здатність налагоджувати продуктивні різновекторні толерантні зв'язки між всіма учасниками освітнього процесу через призму інклюзивних цінностей;								
високий	12	11,88	12	11,88	12	11,88	18	17,82
середній	43	42,57	43	42,57	43	42,57	51	50,50
низький	46	45,54	46	45,54	46	45,54	32	31,68

6. Вміння організовувати педагогічну взаємодію з гетерогенними групами учнів добираючи продуктивні форми, методи та педагогічні технології;								
високий	13	12,87	13	12,87	13	12,87	19	18,81
середній	43	42,57	44	43,56	43	42,57	48	47,52
низький	45	44,55	44	43,56	46	45,54	34	33,66
Середні значення для рефлексивно-діяльнісного критерію								
високий	74	12,21	74	12,21	74	12,21	115	18,98
середній	254	41,91	257	42,41	254	42,41	296	48,84
низький	278	45,87	275	45,38	279	45,38	195	32,18

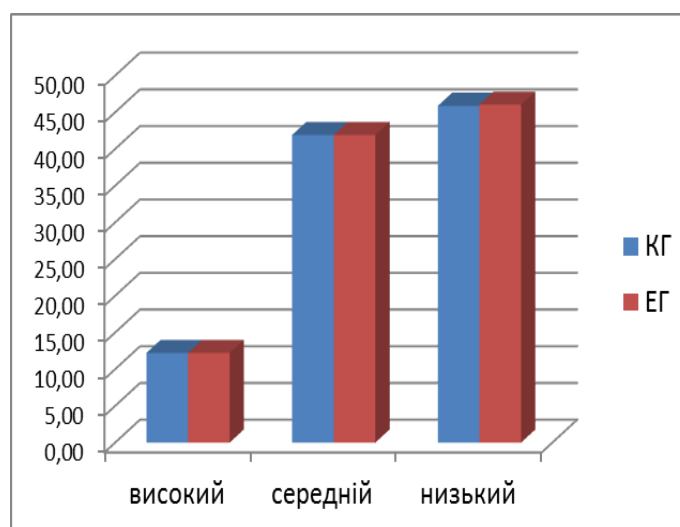


Рис. 13. Рівні сформованості прогностичного компонента в контрольній та експериментальній групах до формуючого етапу експерименту

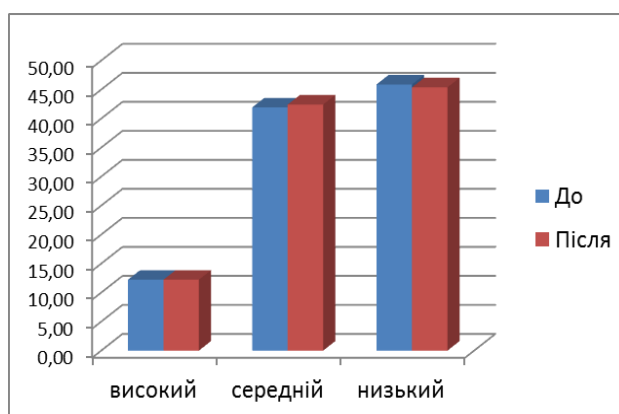


Рис. 14. Рівні сформованості прогностичного компонента в контрольній групі до та після формуючого етапу експерименту

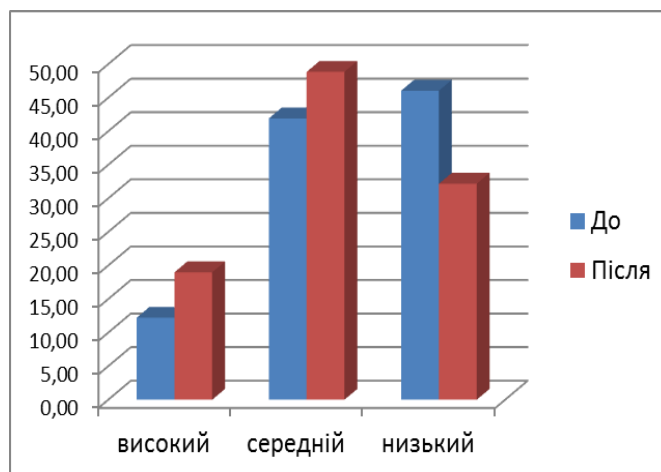


Рис. 15. Рівні сформованості прогностичного компоненту в експериментальній групі до та після формуючого етапу експерименту

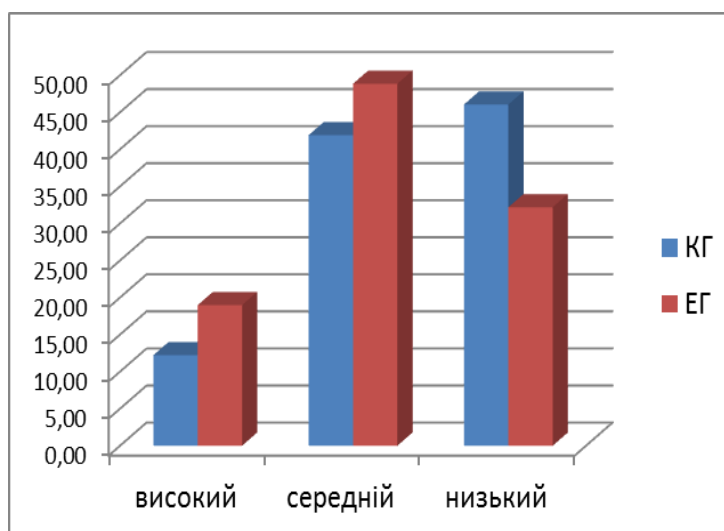


Рис. 16. Рівні сформованості прогностичного компоненту в контрольній та експериментальній групах після формуючого етапу експерименту

ДОДАТОК Г

	Рівні					
	Високий		Середній		Початковий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Аксіологічний компонент (КГ та ЕГ до експерименту)						
Долі одиниці	0,158 4	0,1658	0,4530	0,4554	0,3886	0,3787
Кутове перетворення	0,818 7	0,8389	1,4766	1,4816	1,3461	1,3258
Спостережуване значення критерію φ^*	0,1432		0,0353		0,1447	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,8863		0,9719		0,8851	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,1137		0,0281		0,1149	
Когнітивний компонент (КГ та ЕГ до експерименту)						
Долі одиниці	0,099 0	0,0990	0,4059	0,3960	0,4950	0,5050
Кутове перетворення	0,640 2	0,6402	1,3815	1,3613	1,5609	1,5807
Спостережуване значення критерію φ^*	0,0000		0,1436		0,1407	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	1,0000		0,8860		0,8882	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,0000		0,1140		0,1118	
Комунікативний компонент (КГ та ЕГ до експерименту)						
Долі одиниці	0,131 2	0,1312	0,4208	0,4183	0,4480	0,4431
Кутове перетворення	0,741 3	0,7413	1,4117	1,4067	1,4666	1,4567
Спостережуване	0,0000		0,0356		0,0708	

	Рівні					
	Високий		Середній		Початковий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
значення критерію φ^*						
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	1,0000		0,9716		0,9436	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,0000		0,0284		0,0564	
Прогностичний компонент (КГ та ЕГ до експерименту)						
Долі одиниці	0,122 1	0,1221	0,4191	0,4191	0,4587	0,4604
Кутове перетворення	0,714 0	0,7140	1,4084	1,4084	1,4882	1,4915
Спостережуване значення критерію φ^*	0,0000		0,0000		0,0235	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	1,0000		1,0000		0,9813	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,0000		0,0000		0,0187	
Аксіологічний компонент (КГ та ЕГ після експерименту)						
Долі одиниці	0,165 8	0,2426	0,4480	0,5421	0,3911	0,2153
Кутове перетворення	0,838 9	1,0300	1,4666	1,6551	1,3512	0,9651
Спостережуване значення критерію φ^*	1,3581		1,3389		2,7436	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,1760		0,1821		0,0066	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих	0,8240		0,8179		0,9934	

	Рівні					
	Високий		Середній		Початковий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
змін в рівнях сформованості						
Когнітивний компонент (КГ та ЕГ після експерименту)						
Долі одиниці	0,108 9	0,1955	0,3985	0,4653	0,4926	0,3391
Кутове перетворення	0,672 6	0,9161	1,3664	1,5014	1,5559	1,2432
Спостережуване значення критерію φ^*	1,7302		0,9596		2,2226	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0851		0,3384		0,0274	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,9149		0,6616		0,9726	
Комунікативний компонент (КГ та ЕГ після експерименту)						
Долі одиниці	0,131 2	0,1931	0,4208	0,5099	0,4480	0,2970
Кутове перетворення	0,741 3	0,9099	1,4117	1,5906	1,4666	1,1528
Спостережуване значення критерію φ^*	1,1981		1,2712		2,2304	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,2323		0,2051		0,0268	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,7677		0,7949		0,9732	
Прогностичний компонент (КГ та ЕГ після експерименту)						
Долі одиниці	0,122 1	0,1898	0,4241	0,4884	0,4538	0,3218
Кутове перетворення	0,714 0	0,9015	1,4184	1,5477	1,4783	1,2063
Спостережуване	1,3325		0,9188		1,9323	

	Рівні					
	Високий		Середній		Початковий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
значення критерію φ^*						
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,1842		0,3593		0,0547	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,8158		0,6407		0,9453	

	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Аксіологічного компонент (КГ)						
Долі одиниці	0,158 4	0,1658	0,4530	0,4554	0,3886	0,3787
Кутове перетворення	0,818 7	0,8389	1,4766	1,4816	1,3461	1,3258
Спостережуване значення критерію φ^*	0,1432		0,0353		0,1447	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,8863		0,9719		0,8851	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,1137		0,0281		0,1149	
Когнітивний компонент (КГ)						
Долі одиниці	0,108 9	0,1089	0,3936	0,3985	0,4975	0,4926
Кутове перетворення	0,672 6	0,6726	1,3563	1,3664	1,5658	1,5559
Спостережуване значення критерію φ^*	0,1089		0,0719		0,0704	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,6726		0,9427		0,9440	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,1089		0,0573		0,0560	
Комунікативний компонент (КГ)						
Долі одиниці	0,131 2	0,1312	0,4208	0,4208	0,4480	0,4480
Кутове перетворення	0,741 3	0,7413	1,4117	1,4117	1,4666	1,4666

	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Спостережуване значення критерію φ^*	0,0000		0,0000		0,0000	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	1,0000		1,0000		1,0000	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,0000		0,0000		0,0000	
Прогностичний компонент (КГ)						
Долі одиниці	0,1287	0,1287	0,4257	0,4356	0,4455	0,4356
Кутове перетворення	0,7339	0,7339	1,4217	1,4417	1,4617	1,4417
Спостережуване значення критерію φ^*	0,0000		0,1421		0,1417	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	1,0000		0,8871		0,8874	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,0000		0,1129		0,1126	
Аксіологічний компонент (ЕГ)						
Долі одиниці	0,1609	0,2426	0,4480	0,5421	0,3911	0,2153
Кутове перетворення	0,8255	1,0300	1,4666	1,6551	1,3512	0,9651
Спостережуване значення критерію φ^*	1,4532		1,3389		2,7436	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,1477		0,1821		0,0066	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза	0,8523		0,8179		0,9934	

	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості						
Когнітивний компонент (ЕГ)						
Долі одиниці	0,111 4	0,1955	0,3911	0,4653	0,4975	0,3391
Кутове перетворення	0,680 5	0,9161	1,3512	1,5014	1,5658	1,2432
Спостережуване значення критерію φ^*	1,6740		1,0675		2,2929	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,0957		0,2870		0,0229	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,9043		0,7130		0,9771	
Комунікативний компонент (ЕГ)						
Долі одиниці	0,131 2	0,1931	0,4183	0,5099	0,4431	0,2970
Кутове перетворення	0,741 3	0,9099	1,4067	1,5906	1,4567	1,1528
Спостережуване значення критерію φ^*	1,1981		1,3069		1,3069	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,2323		0,1928		0,1928	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,7677		0,8072		0,8072	
Прогностичний компонент (ЕГ)						
Долі одиниці	0,122 1	0,1898	0,4191	0,4884	0,4604	0,3218
Кутове перетворення	0,714 0	0,9015	1,4084	1,5477	1,4915	1,2063

	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Спостережуване значення критерію φ^*	1,3325		0,9901		2,0264	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,1842		0,3233		0,0440	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,8158		0,6767		0,9560	



Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

01.04.2019 № 1/630

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Тутової Тетяни Броніславівни
на тему: «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної
взаємодії з гетерогенними групами учнів» поданого
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Матеріали та висновки дисертаційної роботи Т.Б. Тутової з теми «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів» впроваджувалися в освітній процес інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка впродовж 2018-2019 навчального року.

Зокрема, здійснено апробацію розробленого Т.Б.Тутовою авторського навчально-методичного посібника «Педагогіка Багатоманіття». Результати його застосування свідчать про те, що теоретичні й практичні узагальнення з обраною дослідницею проблеми є актуальними в умовах Нової української школи, оскільки сприяють формуванню готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі фахової підготовки і таким чином впливають на його продуктивність.

У процесі впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено модифікацію змісту освітнього процесу, впроваджено інтерактивні форми та методи навчання з урахуванням контексту професійної діяльності вчителя початкової школи.

Апробація результатів дисертаційного дослідження підтверджує його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність подальшого впровадження цих результатів в теорію і практику фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти України.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Леонід ВАХОВСЬКИЙ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 15.07.2019 № 370
 на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Тузової Тетяни Броніславівни
 на тему: «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної
 взаємодії з гетерогенними групами учнів» педано на здобуття наукового
 ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Упродовж 2017-2018 н.р. у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії було проведено апробацію результатів дисертаційного дослідження Т.В.Тузової за темою «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів».

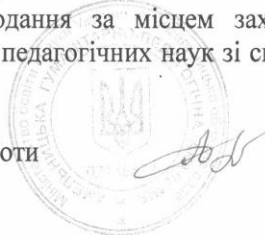
У результаті впровадження в практику моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі фахової підготовки відбулися позитивні якісні зміни: зросла мотивація до пізнання та вивчення гетерогенності в освітньому аспекті, а саме до співпраці та комунікації з гетерогенними групами учнів; відбулася переорієнтація ціннісного відношення до гетерогенних груп учнів, розуміння та прийняття кожної індивідуальності як найвищої цінності; сформувалася обізнаність в галузі «Педагогіка Багатоманіття»; сформувалися інтегровані вміння та навички, які забезпечують толерантне ставлення до представників різних гетерогенних груп учнів під час педагогічної взаємодії; сформувалася здатність педагогічно мислити в полівимірному аспекті під час розв'язання різних педагогічних завдань та ситуацій; сформувалась здатність рефлексувати професійну діяльність дотримуючись принципів Педагогіки Багатоманіття.

Розроблена дисертанткою моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі фахової підготовки є достатньо ефективною та може бути рекомендована до широкого використання в практику роботи вищих педагогічних закладів освіти.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Проректор з наукової роботи

О.М.Галус



Міністерство освіти і науки України
**ЖИТОМИРСЬКИЙ
 ДЕРЖАВНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ**
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
 Вул. В. Бердичівська, 40,
 м. Житомир, 10008
 телефон / факс (0412) 43-14-17
 E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125208



Ministry of Education and Science of Ukraine
Zhytomyr Ivan Franko State University
 40, Velyka Berdychivska Str.,
 City of Zhytomyr Ukraine, 10008
 Tel/Fax (0412) 43-14-17
 E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
 USREOU 02125208

Від 03.04.2019р. № 1/286
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Тутової Тетяни Броніславівни на тему «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи
 до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів»
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Впродовж 2016-2018 років у навчально-виховному процесі ННІ педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка проводилась експериментальна апробація дисертаційного дослідження Тутової Тетяни Броніславівни з теми «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів». Розроблені дисертанткою теоретичні положення та практичні розробки були використані в процесі викладання навчальних дисциплін: «Основи педагогіки, теорія та методика виховання», «Основи інклюзивної педагогіки», «Історія педагогіки та педагогічні технології».

Значимою складовою підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» вважаємо запропонований спецкурс «Педагогіка Багатоманіття». Викладання його змісту відповідно до розроблених рекомендацій, що містяться в однойменному навчально-методичному посібнику, сприяє формуванню готовності студентів до співпраці з гетерогенними групами дітей. В процесі апробації була підтверджена ефективність авторської моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Зважаючи на наукову та практичну значущість дисертаційного дослідження Т.Б. Тутової, його актуальність для реалізації принципів Нової української школи, кафедрою дошкільної освіти та педагогічних інновацій були зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику підготовки вчителів початкових класів у закладах вищої освіти України.

Довідку про впровадження результатів дослідження Тутової Тетяни Броніславівни «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти обговорено та затверджено на засіданні кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 11 від 11 лютого 2019 р.).

Проректор з наукової і міжнародної роботи,
 доктор педагогічних наук, професор

Н.А. Сейко

Завідувач кафедри дошкільної освіти
 та педагогічних інновацій,
 доктор педагогічних наук, доцент

І.І. Коновальчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені М.П. ДРАГОМАНОВА
 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
 Телефон: 234-11-08

0107.2019р. № 21
 На № _____

Д О В І Д К А
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Тутової Тетяни Броніславівни
на тему: «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до
педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Матеріали наукового дослідження Тутової Тетяни Броніславівни впродовж 2017-2018 рр. впроваджувалися в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Розроблені автором науково-методичні матеріали, а саме навчально-методичний посібник «Педагогіка багатоманіття» у роботі зі студентами сприяли підвищенню рівня сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі фахової підготовки. Отримані результати заслуговують на увагу в теоретичному та методичному аспектах, засвідчують доцільність їх використання в освітньому процесі вищої школи.

Результати педагогічного експерименту дозволяють дійти висновку, що дисертаційне дослідження Т. Б. Тутової «Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів» є значимим у вирішенні окресленої проблеми, а запропонована педагогічна модель підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у процесі фахової підготовки може впроваджуватися у вищих педагогічних навчальних закладах.

Матеріали дисертаційного дослідження є актуальними, мають значуще теоретичне і практичне значення в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Результати впровадження розглянуто на засіданні кафедри педагогіки та методики початкового навчання факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 13 від 25 червня 2019 р.).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Проректор з наукової роботи
НПУ імені М. П. Драгоманова

Г. М. Торбін

Завідувач кафедри педагогіки
та методики початкового навчання
НПУ імені М. П. Драгоманова

І. М. Шапошнікова

